

Schriftenreihe der Stiftung Schulgeschichte des
Bezirksverbandes Weser-Ems der
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
und der
Arbeitsstelle Regionale Schulgeschichte
im Institut für Pädagogik
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Herausgeber

Klaus Klattenhoff,
Hans-Dietrich Raapke, Friedrich Wißmann

Kuratorium der Stiftung Schulgeschichte:

Klaus Klattenhoff, Dieter Knutz
Ubbo Voss, Paul Weßels

Regionale Schulgeschichte

Mit der Schriftreihe **Regionale Schulgeschichte** tritt ein vergleichsweise junger Forschungszweig an die Öffentlichkeit. Geschichte der Pädagogik war lange Zeit Geschichte der die Erziehung bewegenden Ideen. Geschichte der Schule war – wenn sie überhaupt geschrieben wurde – meistens Staats- und Ländergeschichte, Geschichte der Schulorganisation und Schulverwaltung, nicht zuletzt also Geschichte staatlicher Machtpolitik. **Regionale Schulgeschichte** stellt den Betrachtungswinkel enger. Dadurch rücken die Einzelheiten und die vor Ort handelnden Personen deutlicher ins Bild.

„Geschichten des Schulwesens einzelner Städte und Länder; Lebensbeschreibungen von Lehrern und Schülern, vor allem Biographien hervorragender Schulmänner, Direktoren, Schulräte, Organisatoren... daran fehlt es sehr“, fand vor fast hundert Jahren Friedrich Paulsen im Vorwort zur zweiten Auflage seiner berühmten „Geschichte des gelehrten Unterrichts“. Noch mehr fehlt es an solchen Darstellungen für das Elementar- und Schulwesen, zumal auf dem Lande und in unserer Nord-West-Region zwischen Weser und Ems. Vieles von dem ist in Orts- und Schulchroniken, Kirchenbüchern, privaten Sammlungen und persönlichen Erinnerungen festgehalten. Diese Dokumente sind eng mit den Schicksalen von Personen verbunden. Sie und die Lebensbedingungen der Lehrer, Schüler und Eltern für die wissenschaftliche Geschichtsschreibung zu erschließen, darin sehen wir eine der wichtigsten Aufgaben für die Arbeit an der regionalen Schulgeschichte.

Die Herausgeber

Band 13

Klaus Klattenhoff (Hrsg.)

Beiträge zu schulpädagogischen Grundsätzen
Johann Friedrich Herbart



BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Verlag/Druck/Vertrieb:

BIS-Verlag
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Postfach 25 41, 26015 Oldenburg
Tel.: 0441/798 2261, Telefax: 0441/798 4040
E-Mail: bisverlag@uni-oldenburg.de
Internet: www.ibit.uni-oldenburg.de

Oldenburg, 2007

ISBN 978-3-8142-2074-1

Inhalt

Klaus Klattenhoff

Unterricht – Didaktik – Lernen.

Beiträge zu schulpädagogischen Grundsätzen

Johann Friedrich Herbarts

9

Rotraud Coriand

Erziehender Unterricht und Schulleben –

der Herbartschüler Karl Volkmar Stoy

13

Lothar Klingberg

Herbart über Vielseitigkeit des Interesses und

erziehenden Unterricht

35

Hans-Jürgen Lorenz

„Das Lernen soll dazu dienen, daß Interesse daraus entstehe.

Das Lernen soll vorübergehn, und das Interesse soll während
des ganzen Lebens beharren“

65

Hans-Jürgen Lorenz

Herbarts Stellung zur Kirche und zum Religionsunterricht

85

Klaus Prange

Von der Individualpädagogik zur Vielheit der Köpfe in der Schule

103

Friedrich Wißmann

Herbart in den schulpolitischen Auseinandersetzungen seiner Zeit

115

Rosalind Rawnsley/Alex Robertson

Johann Friedrich Herbart und die Reformpädagogik in England:

Der Beitrag Frank Herbert Haywards (1872-1954)

127

Dokumentation der Verleihung des 6. Stiftungspreises der Stiftung Schulgeschichte des Bezirksverbandes Weser-Ems der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft	169
<i>Lothar Klingberg</i> Zeit und Raum in didaktischer Sicht	171
<i>Klaus Klattenhoff</i> Eröffnung der Feier zur Preisverleihung an Professor Dr. Lothar Klingberg	187
<i>Dietrich Benner</i> Laudatio auf Lothar Klingberg	193
<i>Lothar Klingberg</i> Wann ist man ein guter Lehrer? Worte des Dankes	213

Klaus Klattenhoff

Unterricht – Didaktik – Lernen.

Beiträge zu schulpädagogische Grundsätzen Johann Friedrich Herbarts.

Lehrerinnen und Lehrer verbinden mit der Pädagogik Johann Friedrich HERBARTS insbesondere Überlegungen zur Artikulation des Unterrichts und kritisieren diese oftmals als durch die neueren Positionen und Erkenntnisse der Reformpädagogik überholt. So haben sie es offensichtlich in ihrem Studium vorgestellt bekommen und kennen gelernt. Die Konsequenz daraus ist die Nichtbefassung mit der Pädagogik HERBARTS. Dadurch wird jedoch die Chance vertan, aktuelle Fragen und drängende Probleme der Pädagogik losgelöst von ihren aktuellen Einbindungen und Verflechtungen, z.B. mit bildungspolitischen Positionen, als Grundsatzfragen der Pädagogik zu bedenken und nach in sich stimmigen Lösungsperspektiven zu suchen, die wiederum in den aktuellen Kontext zurückgeführt und überprüfbar gemacht werden könnten.

Johann Friedrich HERBART hat seine grundlegenden und systematischen Überlegungen zur Allgemeinen Pädagogik „aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet“. Das bekundete er mit dem Titel seiner grundlegenden und großartigen Schrift von 1806.¹ Darin stellt er Erziehung und Unterricht als Einheit, als sich wechselseitig bedingende und beeinflussende Bereiche der Pädagogik vor. Verknüpft sind diese Bereiche darüber hinaus mit der Philosophie und der Psychologie, die für den *erziehenden Unterricht* Perspektiven und Anhaltspunkte bieten.

Die Rezeptionsgeschichte der Pädagogik HERBARTS im 19. und 20. Jahrhundert hat die von ihm bedachten und ausformulierten Zusammenhänge kaum angemessen berücksichtigt. Teile, Theorieelemente der Pädagogik HERBARTS, wurden aus dem Gesamtzusammenhang heraus gebrochen und anscheinend aktuellen Bedürfnissen entsprechend verarbeitet, manchmal auch verbogen. Andererseits ist an den aus dem Zusammenhang gelösten Einzelheiten heftig Kritik geübt und damit eine vorschnelle Aburteilung

1 Johann Friedrich HERBART: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Göttingen 1806.

vollzogen worden: HERBART als Formalist, der in der jeweils aktuellen Bedarfslage brauchbar oder auch nicht brauchbar war, HERBARTs Pädagogik als Korsett, das als unpassend befunden wurde. Gründe für die Untauglichkeit HERBARTscher Pädagogik als Schulpädagogik sind vielfältig zusammengetragen, zum Teil auch mit ihrem Urheber verknüpft worden: HERBART habe seine eigenen Erziehungs-/Unterrichtspraxiserfahrungen nur in einer Hauslehrertätigkeit und nicht in der Schule machen und die Bedingungen der Schule deshalb nicht einbeziehen können. Schulpädagogik müsse mehr den organisatorischen Rahmen bedenken, das leiste die individualpädagogische Ausrichtung HERBARTscher Pädagogik nicht.

Bei intensivem Studium des Werkes von HERBART und näherer Betrachtung der Kritiken erweisen sich diese als nicht haltbar. Sie zeugen eher von zu kurz gegriffenen Reflexionen oder gar Unkenntnis oder Ignoranz der Rezipienten und Kritiker. HERBART hat sehr differenziert Zusammenhänge zwischen Lernen und Lernfunktionen, Didaktik und Methodik, Unterricht und Erziehung deutlich gemacht. Und er hat auf Schwierigkeiten verwiesen, die in der Sache der Pädagogik selbst liegen können und die der Beachtung bedürfen.

Die in dieser Schrift vorgelegten Beiträge zu schulpädagogischen Grundsätzen Johann Friedrich HERBARTs sind Beispiele zur Komplexität HERBARTschen Denkens und für die Fruchtbarkeit ihrer Beachtung aus aktueller Sicht. Ursprünglich sind sie von den Autoren als Beiträge zu kleinen HERBART-Symposien und ähnlichen Veranstaltungen hier in Oldenburg vorgestellt und erörtert worden. In den beiden zu Oldenburger Symposien erschienenen Bänden konnten sie aus verschiedenen Gründen nicht aufgenommen werden.² Die Nachfrage danach ließ eine nachträgliche Veröffentlichung zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch sinnvoll erscheinen. Da die Beiträge nichts von ihrer Aktualität eingebüßt haben, legen wir sie hiermit gerne vor.

* * * * *

Mit dem zweiten Teil der vorliegenden Veröffentlichung wird ein besonderes Ereignis gewürdigt, das – in diesem Fall – mit der Person und dem Werk Johann Friedrich HERBARTs verbunden ist: die Vergabe des sechsten Stif-

2 Beiträge zu Oldenburger HERBART-Symposien sind veröffentlicht in Klaus KLATTENHOFF (Hrsg.): „Knaben müssen gewagt werden.“ Johann Friedrich Herbart gestern und heute. Oldenburg 1997; ders. (Hrsg.): Zum aktuellen Erbe Herbarts. Ein Klassiker der Pädagogik nach der Jahrtausendwende. Oldenburg 2004.

tungspreises der *Stiftung Schulgeschichte des Bezirksverbandes Weser-Ems der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft*. Dieser Preis wurde Herrn Prof. Dr. Lothar KLINGBERG zuerkannt und übergeben. KLINGBERG hat im Rahmen der Oldenburger HERBART-Symposien mehrfach Beiträge zur Pädagogik HERBARTS vorgestellt und damit die schul- und pädagogikgeschichtliche Diskussion bereichert und für diese beachtenswerte Verdienste erworben. Die anlässlich der Preisvergabe gehaltenen Vorträge und würdigenden Reden sind hier nun abgedruckt. Im Juli 1999 ist Prof. Dr. Lothar KLINGBERG verstorben. Die *Oldenburger Herbartianer*, wie er die Initiatoren der Oldenburger HERBART-Symposien gerne nannte, vermissen seine Anregungen zu Auseinandersetzungen mit HERBART und seine ständige Diskussionsbereitschaft über Grundfragen der Pädagogik HERBARTS sehr. Mit der Dokumentation der Preisverleihung an Prof. Dr. Lothar KLINGBERG wird deshalb noch einmal deutlich, welche Bedeutung ihm hier beigemessen worden ist.

Rotraud Coriand

Erziehender Unterricht und Schulleben – der Herbartschüler Karl Volkmar Stoy

Wer sich Johann Friedrich HERBARTs Idee des *Erziehenden Unterrichts* zuwendet, betritt das Terrain einer bis heute kontrovers geführten Auseinandersetzung. Erinnert sei exemplarisch an Tuiskon ZILLERS (1817-1882) „*Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht*“ (²1884), in der er – angeregt durch HERBART¹ – eine „*pädagogische Didaktik*“ (ebd., S. II) entwirft, die auf der Annahme beruht, die erzieherische Wirkung von Schulunterricht hänge vor allem vom darzubietenden Stoff ab. ZILLER regelt die Auswahl und zeitliche Abfolge der sogenannten Gesinnungsstoffe durch die Kulturstufentheorie (vgl. ebd., S. 455ff.), damit die Zöglinge die Entwicklung der Menschheit anhand ausgewählter klassischer Texte und entsprechend ihres eigenen Entwicklungsfortschritts nachvollziehen können. Das zusammenhangslose Nebeneinander der Fächer wird durch eine Konzentrationsidee (vgl. ebd.) aufgelöst, nach der die Gesinnungsstoffe den anderen Fächern die Anknüpfungspunkte vorschreiben und somit zu konzentrierenden Mittelpunkten werden. Schließlich wird der ausgewählte und angeordnete Stoff nach den bekannten *Formalen Stufen* (vgl. ZILLER 1876, S. 212ff.) gelehrt. Wilhelm REIN (1847-1929) folgte seinem Lehrer ZILLER in den genannten Grundansichten. (Vgl. REIN 1878; vgl. auch REIN/PICKEL/SCHELLER ⁷1903)

Die in diesen Rezeptionen nahegelegte Fokussierung der HERBARTschen Idee des *Erziehenden Unterrichts* auf HERBARTs „*Zweites Buch*“ der „*Allgemeinen Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*“ von 1806 (vgl. HERBART ²1982a), in dem „*Unterricht*“ thematisiert wird, findet sich auch in aktuellen Interpretationen wieder (vgl. z.B. BENNER 1997, S. 64ff.; FISCHER ²1998, S. 181).

1 ZILLER gliedert das genannte Buch in zwei Hauptteile, die eine Beziehung zu HERBARTs *Allgemeiner Pädagogik* von 1806 erkennen lassen: „A. Das Verhältnis des Unterrichtes zur Regierung und Zucht“ sowie „B. Nähere Bestimmung des Unterrichtszweckes“. Im Teil B bildet „*Vielseitigkeit des Interesses*“ den inhaltlichen Schwerpunkt.

Andere Deutungen gehen davon aus, dass HERBART seine gesamte *Allgemeine Pädagogik* als Theorie des *Erziehenden Unterrichts* konzipiert hat. (Vgl. u.a. BLAB 1969, S. 11; MÜBENER 1986, S. 151, CORIAND 2001) D.h. *Erziehender Unterricht* wird hier nicht als verselbständigtes Erziehungsmittel aufgefasst, das in der pädagogischen Praxis *neben* – also unabhängig von – „Zucht“² wirkt. Vielmehr werden Positionen dahingehend vertreten, dass die Idee des *Erziehenden Unterrichts* nach HERBART nur in der Verbindung von „Unterricht“ und „Zucht“ – also von sachlicher und personaler Komponente der Erziehung – auf der Basis einer zur „*Auferziehung der Kinder*“ (HERBART 1982a, S. 30) notwendigen, äußere Bedingungen für Erziehung schaffenden, aber nicht dauerhaft angestrebten „*Regierung*“ Realität werden kann. (Vgl. CORIAND 2000, S. 65ff.) Auch diese Richtung hat ihre Vorläufer im *Herbartianismus*: So eröffnet der direkte Schüler HERBARTS, Karl Volkmar STOY (1815-1885), eine Sicht auf Johann Friedrich HERBART, die den *Herbartianern* nur selten zugetraut wird. Sie ist Thema meines Beitrags.

STOY sah in HERBART in erster Linie den Vertreter einer *Allgemeinen Pädagogik* und weniger den Didaktiker. Bezugspunkt des *theoretischen* und *praktischen* Wirkens Karl Volkmar STOYS bildete HERBARTS *Allgemeine Pädagogik* von 1806: Der *Erziehungswissenschaftler* STOY schrieb diesem Werk den Rang einer ersten wissenschaftlichen³ Philosophischen Pädagogik zu, von der aus weitergedacht werden konnte. So geht STOY in der „*Encyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik*“ (²1878) über das logische Begriffssystem HERBARTS hinaus. Er eröffnet im Unterschied zur *Allgemeinen Pädagogik* seines akademischen Lehrers eine weitere Systemebene, indem er „*Philosophische Pädagogik*“, „*Historische Pädagogik*“ und „*Praktische Pädagogik*“ als Disziplinen der Wissenschaft von der Erziehung konstituiert. Das HERBARTSche „*Fachwerk*“ (Zweck/Mittel) findet sich in den allgemeinen Teilen der *Philosophischen Pädagogik* und gibt ebenso den besonderen Kapiteln wie auch der *Historischen und Praktischen Pädagogik* Halt. Im Rahmen der *Philosophischen Pädagogik* nimmt STOY ebenfalls Erweiterungen gegenüber dem HERBARTSchen System vor: Zum einen bezieht er in sein Erziehungsverständnis den Gedanken der leiblichen Fürsorge

2 Unter „Zucht“ – behandelt im „*Dritten Buch*“ der *Allgemeinen Pädagogik* – versteht HERBART die „*kontinuierliche Begegnung*“ (²1982a, S. 130) zwischen Erzieher und Zögling.

3 Stoy ²1878, S. 348: „*In der gesamten pädagogischen Literatur entspricht den strengen Anforderungen der Wissenschaft keine andere Darstellung der philosophischen Pädagogik als die Allgemeine Pädagogik von Herbart, welchem somit das Verdienst zukommt, eine philosophische Pädagogik geschaffen zu haben.*“

ein. Er ergänzt die Erörterungen zu den Mitteln der Erziehung durch die pädagogische Diätetik. Zum anderen stellt er innerhalb der Diätetik, Didaktik und Hodegetik sowohl allgemeine als auch besondere Betrachtungen an. Dadurch berücksichtigt STÖY bestimmte Eigenschaften der Zöglinge (Alter, Geschlecht, Individualität) und tritt mit den besonderen Teilen der pädagogischen Methodologie den Einflusssphären der „*bloß möglichen Zwecke*“ (HERBART ²1882a, S. 41) der Erziehung näher.⁴

Die Anknüpfung des *pädagogischen Praktikers* STÖY – bzw. des universitären Lehrerbildners, Schuldirektors und Leiters einer internationalen Erziehungsanstalt – an HERBARTs systematische Schrift über Erziehung fasst ARNO BLIEDNER⁵ 1908 treffend zusammen: „*Auch seine [STÖYS, R.C.] Pädagogik steht ganz auf dem Boden der Herbartischen. Aber er baute diese weiter aus, namentlich nach der Richtung hin, daß er Herbart's großen Gedanken von dem völligen Gleichgewicht zwischen Unterricht und Zucht durch Ausgestaltung der Idee eines echten Schullebens zu verwirklichen suchte.*“ (S. 937)

An BLIEDNERs Aussage anknüpfend lautet die hier vertretene These, dass STÖYS Praxis des Schullebens eine Wirklichkeit der Idee des *Erziehenden Unterrichts* darstellt. Demgemäß erfolgt in einem ersten Schritt die Skizze übereinstimmender Positionen HERBARTs und STÖYS hinsichtlich des Zwecks der Erziehung, um im zweiten Schritt den Zusammenhang zwischen dem allgemeinen Erziehungsmittel „*Erziehender Unterricht*“ und dessen möglicher Erscheinungsform „*Schulleben*“ aufzuzeigen. Schließlich wird ein Einblick in STÖYS *Praxis* des Schullebens gegeben, denn die Gewichtung meines Beitrags auf „*Schulleben*“ impliziert eine Konzentration auf das praktische – genauer – schulpraktische Wirken STÖYS. KARL VOLKMAR STÖY praktizierte „*Schulleben*“, entwarf jedoch in seinen Schriften keine Theorie des Schullebens, wie wir sie heute z.B. von WILLHELM WITTENBRUCH kennen (vgl. WITTENBRUCH 1980; 1994). Vielmehr taucht der Begriff des Schullebens in der STÖYSchen Enzyklopädie nur im Bereich der *Praktischen Pädagogik* als ein spezielles Problem des Schuldienstes auf (vgl. STÖY ²1878, S. 270ff.).

4 Es sei außerdem angemerkt, dass STÖY für HERBARTsche Grundbegriffe andere Bezeichnungen einführt: HERBARTs „*Regierung*“ nennt er „*pädagogische Polizei*“ (STÖY ²1878, S. 93), und „*Zucht*“ wird bei STÖY zur „*Führung*“ (vgl. ebd., S. 40).

5 BLIEDNER trat 1875 in das STÖYSche *Pädagogische Universitätsseminar* ein (vgl. BLIEDNER 1886, S. 339), war drei Jahre lang ordentliches Seminarmitglied (vgl. ebd., S. VII) und somit Zeitzeuge. Er verfasste eine Reihe von Schriften zu STÖYS Leben und Wirkungsstätten (vgl. z.B. BLIEDNER 1886; 1890; ²1908).

1. „... aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet“

STOY sieht wie HERBART die Aufgabe der *Allgemeinen Pädagogik* darin, „die Begriffe von den erziehlichen Zwecken und Mitteln für die künftige Erfahrung zurecht zu legen; bald stellt sie [die Allgemeine Pädagogik, R.C.] Fragen an das Leben, bald lehrt sie seine Reden deuten, und wird so wie die Philosophie eine ernste Gefährtin, welche Klarheit ins Urtheil und Entschiedenheit ins Handeln bringt“ (STOY 1851a, S. 364f.). Damit führt die *Allgemeine Pädagogik* gleichzeitig zu einer „Methode pädagogischen Denkens“ (STOY 1853, S. 549), mit deren Hilfe „der Praktiker die gewordene Erfahrung verstehen, die werdende beobachten lernt“ (ebd.). Konsequenterweise hinsichtlich seines Verständnisses von Erziehung lässt STOY das Grundproblem der *Allgemeinen Pädagogik* vom Kind selbst formulieren: „Vor Dir steht ein Kind, Dir zur Führung übergeben; es ruft Dich in jedem Augenblicke zur Antwort auf die beiden Fragen: Wohin willst Du mich führen und auf welchem Wege?“ (Ebd., S. 547) Das Kind verlangt nach STOY zu Recht Rechenschaft, denn STOYs Erziehungsauffassung basiert auf einer Erforschung der Motive der Erziehung (vgl. STOY ²1878, S. 24ff.). Ihn bewegt zunächst, inwiefern die Erwachsenen zu erzieherischem Handeln überhaupt berechtigt sind und stellt – wie HERBART⁶ – die Person, auf die die erziehende Tätigkeit hinweist, als zwingendes Erziehungsmotiv heraus. STOY antizipiert die Person, „welche in dem sprachlosen unmündigen Geschöpfe geahnt, erwartet, vorausgesetzt, **geachtet** wird“ (ebd., S. 27, Hervorh. R.C.). Die „**gebieterische Forderung des sittlichen Rechtsbewusstseins**“ (ebd.) verlange nachdrücklich, dass diese Person von dem „**gebildeten Bewusstsein**“ (ebd., Hervorh. R.C.) als Besitzerin „eines leiblichen und geistigen Vermögens“ (ebd.) angesehen wird. Der Erziehende sei zur Bewahrung jenes Vermögens „im Namen des Unmündigen“ (ebd.) verpflichtet; er sei der Vertreter des künftigen Erwachsenen. Demzufolge solle nach STOYs pädagogischer Teleologie Erziehung „den Zweck verfolgen, welchen der Zögling, wenn er mündig wäre, selbst verfolgen würde“ (ebd., S. 33). Es geht somit im Erziehungsprozess um die Befähigung des Zöglings zur Wahl und Realisierung von Lebenszwecken. Bedeutet das aber nicht eine Relativität aller Erziehungszwecke, da die Wünsche des Erwachsenen z.B. von den Lebensverhältnissen abhängig sind? Ähnlich wie HERBART in seiner Unterscheidung von notwendigem

6 HERBART ²1982a, S. 41 (Hervorh. i. Orig.): „Der Erzieher vertritt den künftigen Mann beim Knaben. Folglich, welche Zwecke der Zögling künftig als Erwachsener sich selbst setzen wird, diese muß der Erzieher seinen Bemühungen jetzt setzen [...]. Er darf die Tätigkeit des künftigen Mannes nicht verkümmern“.

Zweck und möglichen Zwecken der Erziehung (vgl. HERBART ²1982a, S. 41ff.) verfährt, differenziert STOY in diesem Zusammenhang einerseits in Lebenszwecke, deren Anerkennung von subjektiven Wünschen unabhängig ist. Das seien die ethischen. „Zweifeln an der unbedingten Autorität der Ethik hiesse für den Erzieher sich selbst ausserhalb der Ethik stellen. Hier ist nichts relativ, Alles absolut.“ (STOY ²1878, S. 34) Andererseits versucht STOY eine Antwort darauf zu geben, was die Erziehung für die besonderen zukünftigen Lebenszwecke des Zöglings zu leisten imstande ist. Er fragt sich: „[W]ie weit reicht die Verantwortung des Erziehers, wie weit die Ansprüche des Zöglings?“ (Ebd., S. 36) Zwischen uneingeschränktem Gewährenlassen und der vermeintlichen Erziehung in der Gestalt von „Abrichtung“ (vgl. ebd., S. 33) muss es nach STOY eine „gesunde Mitte“ (ebd., S. 36) geben. „Was gefordert werden kann, das ist nicht die specielle, das ist nur die **allgemeine** Befähigung zu freiem Interesse, selbständigem Wählen, Entschliessen und Handeln, sammt den Bedingungen desselben.“ (Ebd., S. 37, Hervorh. i. Orig.)

Bleibt die Frage: Wie gelingt eine solche Befähigung? Die Antwort führt in der STOYSchen *Philosophischen Pädagogik* zur pädagogischen Methodologie. Und damit soll übergeleitet werden zu den in diesem Beitrag ins Blickfeld gerückten Wegen: HERBART denkt *Erziehenden Unterricht* in der Kombination der systematischen Begriffe „Unterricht“ und „Zucht“; STOY praktiziert unter Berufung auf seinen Lehrer „Schulleben“.

2. Schulleben – eine Erscheinungsform der Idee des Erziehenden Unterrichts

2.1 HERBARTS weite Fassung von Unterricht

Schulleben als *eine* Wirklichkeit der Idee des *Erziehenden Unterrichts* zu interpretieren, setzt einen weiten Unterrichtsbegriff bei HERBART voraus. In erster Linie verwendet er den Begriff „Unterricht“ in der Allgemeinen Pädagogik von 1806 erkenntnisleitend im Sinne eines theoretischen Konstrukts zur systematischen Kennzeichnung der sachlichen Komponente von Erziehung: Er definiert Unterricht als „alles dasjenige, was irgend man dem Zögling zum Gegenstande der **Betrachtung** macht“ (HERBART ²1982a, S. 24, Hervorh. i. Orig.). HERBART äußert sich aber auch zum realen Phänomen Unterricht. In dieser Bedeutung ist ihm Unterricht ganz allgemein eine zweckbestimmte „Ergänzung von Erfahrung und Umgang“ (ebd., S. 59). Hinsichtlich der konkreten Erscheinungsform von Unterricht legt sich

HERBART nicht fest, also ob z.B. die konkrete Unterrichtsstunde in einer Schule gemeint ist oder ein Naturgang. Er bringt höchstens Beispiele für Erscheinungsformen: *„Man denke an die Gewalt jeder Religionslehre! Man denke an die Herrschaft, welche ein philosophischer Vortrag über einen aufmerksamen Zuhörer so leicht [...] erlangt! Man nehme die furchtbare Kraft der Romanlektüre hinzu; denn das alles gehört zum Unterricht“* (ebd., S. 63). Er verwendet schließlich für Unterricht das Bild eines *„weiten, faltenreichen Gewande[s]“* (ebd.). Diese weite Fassung von Unterricht ist konsequent, denn HERBART schrieb *„nur eine allgemeine Pädagogik“* (HERBART ²1982b, S. 259), gibt damit *„nur allgemeine Begriffe und deren allgemeine Verknüpfung“* (ebd.). Außerdem: *„Es ist soviel wie nichts von Schulen gesagt“* (ebd.). Genau jene *„Freiheit von allem Zwang der Schulsprache“* (STOY ²1878, S. 349) bei der Entwicklung der Begriffe ist es, die STOY an der HERBARTschen *Allgemeinen Pädagogik* von 1806 besonders schätzte. (Vgl. ebd.)

Zur These, dass STOYs Praxis des Schullebens eine Erscheinungsform des *Erziehenden Unterrichts* ist, wird man aber nicht nur durch diese weite Fassung von Unterricht, durch die aufgezeigten Gemeinsamkeiten in Systemansatz und Erziehungsauffassung bis hin zu STOYs klarem Bekenntnis zur Pädagogik HERBARTS veranlasst. Aufschlussreich sind ebenfalls die Positionen beider Pädagogen zum Verhältnis von Schule und Leben.

2.2 Zum Verhältnis von Schule und Leben

Für die Diskussion des Verhältnisses von Schule und Leben nutzt STOY zwei Deutungen des Begriffs *„Leben“* (vgl. STOY 1898): Einerseits verbindet er mit *„Leben“* die Zeit, die sich an die Schulzeit anschließt. Unter diesem Aspekt behauptet STOY: *„Wir lernen für die Schule und nicht für das Leben.“* (Ebd., S. 5) Er kritisiert Bemühungen, die Kinder in der Schule schon frühzeitig auf das vorbereiten zu wollen, was sie nach der Schulzeit konkret erwarten könnte. Der Respekt vor der Entwicklung der Heranwachsenden erlaubt ihm nicht den Gedanken an ein solches Vorwissen: *„Nur diejenigen [...] scheinen es zu wissen, die ihre Kinder, mit frevelhafter Anmassung das Bäumchen nach ihrer Willkür biegend und beschneidend, zu einem von vornherein bestimmten Berufe nötigen“* (ebd.). Eine Schule, die die zu vermittelnden Inhalte über Brauchbarkeit rechtfertigt, laufe dem Gelingen ihres Zwecks entgegen, weil sie bei den Schülern ein Interesse an einer Beschäftigung um des künftigen Zwecks willen entwickelt, also ein *„mittelbares“*

(ebd., S. 7), das nur durch die Vorstellung vom Wert seines Zweckes erhalten wird und nicht von der Erkenntnis der Sache selbst. Was aber bleibt, wenn ein solcher Zweck aufhört erstrebenswert zu sein? Was wird dann aus den „*einseitigen Interessen*“ (ebd.) und den damit verbundenen Bestrebungen? Die Schüler sollen mit unreflektiertem und unabsichtlichem Interesse an den Lernstoff herangehen. „*Erwärmen wir unsere Kinder mit **unmittelbarem** Interesse an dem, was die Schule ihnen bietet [...]. Die **Schule** ist die Welt für die Kinder. In dieser Welt sollen sie leben und heimisch sein [...]. Oh lassen wir ihnen diese Unbefangenheit“ (ebd., S. 8, Hervorh. i.Orig.).*

Andererseits interpretiert STOY den Begriff „*Leben*“ als das „*Jetzt*“, als das, woran die Kinder tagtäglich teilhaben. Für diesen Fall formuliert er die These: „*Wir lernen für das Leben und nicht für die Schule.*“ (Ebd., S. 5) Die Schule öffnet sich dem „*Leben*“, indem sie Erfahrungen im Umgang mit der Natur und den Menschen ermöglicht, also für Erkenntnis und Teilnahme im HERBARTSchen Sinn sorgt. (Vgl. ebd., S. 8ff.) Inhalt und Form des Unterrichts sollen die Schüler befähigen, „*das Leben zu verstehen, zu befragen, zu beherrschen*“ (ebd., S. 13). Die tägliche Umgebung liefert Anregungen, die in der Institution Schule verarbeitet werden. Damit sorgt der schulische Lernprozess für eine durchdachte, wohlüberlegte Sicht auf die Dinge und die Menschen und bereitet entsprechendes Handeln vor.

Aber schon HERBART setzte sich mit der Forderung „*Non scholae, sed vitae discendum*“ (HERBART²1982a, S. 98) auseinander. Eine erste Übersetzung – „*Nicht dem Prunk, sondern dem Gebrauch!*“ – verwirft er sofort, denn dem Leben das „*bloße Brauchen*“ und der Schule das „*Prunken*“ zuzuschreiben, hieße das „*mannigfaltige Interesse*“ zu ersticken, und das könne nicht „*Resultat des uns vorschwebenden Unterrichts*“ sein. (Vgl. ebd.) HERBART nähert sich den Begriffen „*Schule*“ und „*Leben*“ mit Hilfe der Phasen „*Vertiefung*“ und „*Besinnung*“ und in Beziehung zu den Gliedern des Interesses:

„*So sind Beobachtung und Teilnahme die Regungen [...], **durch** die wir eigentlich **leben** [...].*“

*Spekulation und Geschmack sind für den **Fluß** des Lebens, für den Wechsel nicht gemacht. Nicht für die Systeme bloß ist der Wechsel beschämend; auch jeder Einzelne, nachdem **seine** Ansicht und **sein** Geschmack einmal bestimmt ist, läßt davon nicht gern und **kann** nicht rein davon lassen. Unsrer Grundsätze sind zu sehr ein Werk der Anstrengung und der Jahre, als daß sie, schon gebildet, sich füglich wieder umbilden könnten.*

Sie sind die Anker der Besinnung und der Persönlichkeit; dagegen überläßt sich die Beobachtung und mit ihr die Teilnahme stets neuen Vertiefungen.

Zwar, wer viel sah und empfand, auch **der** schon erlangt mit der Zeit eine gewisse **Temperatur**, welche hinaus ist über den Sturm der Leidenschaften. Das Neue ist zu wenig gegen das schon Empfundene. Aber diese Temperatur ist noch nicht **Ruhe**, nicht **Herrschaft**; sie ist nur minder nachgebende Beweglichkeit.

Das Steuer des Lebens führt bei den Bessern, wenn sie minder im Denken geübt sind, fast einzig die Religion; sie vertritt zugleich die Stelle von Spekulation und Geschmack. **Alle** bedürfen der Religion zum geistigen **Ausruhn**; die Bewegungen aber des Gemüts werden diejenigen, welche dafür gebildet sind, der doppelten Disziplin des **theoretischen** und des **praktischen** Urteils unterwerfen.“ (Ebd., S. 98f., Hervorh. i. Orig.)

„Schule“ ist die Bezeichnung für einen Ort der Ruhe und Besinnung – Denken und Urteilen dominieren; „Leben“ bedeutet Bewegung, ständig wechselnde Vertiefungen – Beobachtung und Empfindung erliegen immer neuen Eindrücken. HERBART definiert: „'Schule' – geben wir dem edlen Worte seine echte Bedeutung! **Schule** heißt **Muße**, und die **Muße** ist das Gemeingut für Spekulation, Geschmack und Religion. **Leben** ist die Hingebung des teilnehmenden Beobachters an den Wechsel des äußeren Tuns und Leidens.“ (Ebd., S. 101, Hervorh. i. Orig.) Unterricht wird der Qualität „**erziehend**“ dann gerecht, wenn er die alternierende Dependenz von „Schule“ und „Leben“ nutzt. Es genügt also nicht, den „Wechsel zum Zweck der **Muße**“ (ebd.) und die „**Besinnung zum Mittel für die Vertiefungen**“ (ebd.,) zu erklären; sondern HERBART plädiert für eine Hin- und Herbewegung von Leben zu Schule und wieder zum Leben im Interesse der Herausbildung einer immer höheren Qualität des Handelns. HERBART: Es sei gestattet, „**uns von einem zum andern hin und her zu bewegen und den Übergang vom Tun und Leiden zur **Muße** und wieder von der **Muße** zur Tat und zum Leiden für das **Atmen des menschlichen Geistes zu halten****“ (ebd., Hervorh. i. Orig.).

Auf den von HERBART so beschriebenen lebenslangen Lernprozess bereitete STOY in den von ihm geschaffenen Institutionen vor. Der Oberlehrer seiner Seminarübungsschule, Albert MOLLBERG⁷, erinnert sich: „[D]ie gesamte

7 1879 trat Albert MOLLBERG in das Jenaer pädagogische Universitätsseminar ein (vgl. BLIEDNER 1886, S. 348) und war seit 1882 Oberlehrer der Seminarschule (vgl. ebd., S.

Schulgemeinde“ setzt das „in die Tat“ um, „was der Unterricht an Erkenntnis und Gesinnung bot“. (Vgl. 1925, S. 58) Er formuliert an anderer Stelle eine entsprechende Kritik am allgemeinen Schulwesen: „So lange es aber wahr bleibt, daß die Schule nicht Schüler, sondern Menschen zu erziehen hat, so lange bleibt es auch wahr, daß unsere Schulen in den weitaus meisten Fällen [...] ein Wichtiges unterlassen: nämlich **die reiche Ausgestaltung des Schullebens mit Sitten und Lebensformen, welche die im Unterricht gegebenen Ideen in Thaten umzusetzen imstande sind, also unmittelbar erziehen.**“ (1898, S. 31f., Hervorh. i. Orig.)

3. STOYS Praxis des Schullebens

3.1 Die Seminarübungsschule

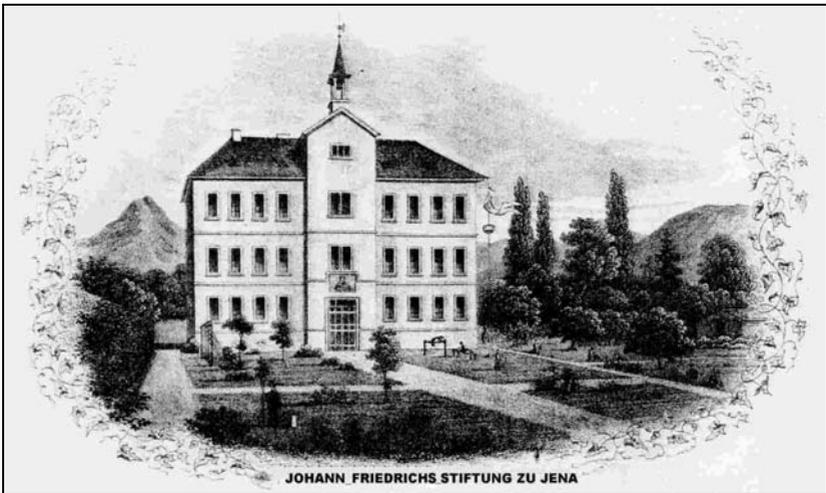
Karl Volkmar STOY, der durch Moritz Wilhelm DROBISCH (1802-1896) und Gustav HARTENSTEIN (1808-1890) in Leipzig auf HERBART aufmerksam wurde, der in Göttingen HERBART selbst hörte und in Weinheim in der Erziehungsanstalt der Gebrüder BENDER pädagogische Praxis kennen- und schätzenlernte, kam 1843 an die Universität Jena. Im gleichen Jahr habilitierte er sich und stellte von nun an als Hochschullehrer sein weiteres Wirken in den Dienst der Pädagogischen Bildung (vgl. CORIAND 2000). Am 9. Dezember 1844 gründete Karl Volkmar STOY ein pädagogisches Seminar an der Jenaer Universität, dessen wesentlicher Bestandteil eine Seminarübungsschule war. Bereits in seiner ersten Vorlesung am 4. Mai 1843 ließ er die Studenten wissen, dass er von ihnen – den künftig „*lehrenden Erziehern*“ (MOLLBERG 1898, S. 12) – mehr erwartete als nur aufmerksame Hörer seines Faches zu sein: „*Wer in diesen Vorlesungen **erziehen** lernen wollte, der würde sich schwere Täuschung bereiten, und ich würde ihm raten, lieber seinen Vorsatz aufzugeben. Wie der Gärtner die Pflege seiner Blumen nicht in der Stube und aus Büchern lernt, sondern nur im Garten und unter den Blumen, also lernt man auch nur erziehen unter den Kindern: **Kinder sind die rechten Lehrmeister der Erziehung.***“ (Zit. n. MOLLBERG 1925, S. 55f., Hervorh. i. Orig.)

1844 bestand die Seminarschule aus zwei Mädchenklassen der sogenannten *Jenaer Freischule*. (Vgl. WEILINGER 1878, S. 5) Nachdem Pfingsten 1848 die Konfirmandinnen die Schule verlassen hatten, übergab die Stadt Jena

185). Er führte die Schule auch nach STOYS Tod bis zur Übernahme durch die Stadt Jena weiter.

Karl Volkmar STOY die gesamte dreiklassige zweite Knabenschule. (Vgl. BARTHOLOMÄI 1858, S. 143)

Das Jahr 1858 war ein besonderes Jahr für das pädagogische Universitätsseminar. Es gelang STOY durch mühevoll zusammengetragene Spendengelder und eigene Mittel zum 300jährigen Jubiläum der Universität ein eigenes, neues Schulhaus einzuweihen und die „*Schulgemeinde*“ (STOY 1859, S. 11) der *Johann-Friedrichs-Schule* zu begründen. Nun verfügte die Seminar-schule auch über die notwendigen äußeren Bedingungen für ein echtes Schulleben: Die *Johann-Friedrichs-Schule*, die Volks- und Armenschule Jenas, befand sich in einem Gebäude mit geräumigen Korridoren, freundlichen Klassenzimmern, hellem Schulsaal mit Orgel, Turnhalle – nach MOLLBERG (vgl. 1898, S. 15) die erste dieser Art in ganz Deutschland –, mit Räumen für den Direktor und die Lehrer, einer Bibliothek und einem Naturalienkabinett. Umgeben wurde die Schule am Rande der Stadt von einem Hof, einem Turn- und Spielplatz und den in verschiedene Abteilungen gegliederten Schulgarten. (Vgl. ebd., S. 11ff.)



Johann Friedrichs Stiftung zu Jena. Aus: WEILINGER 1878.

STOY gestaltete eine Realität, die HERBARTS Idee vom *Erziehenden Unterricht* nahekam. Im Schulleben der Seminarschule, zu dem neben Unterricht

im engeren Sinn⁸ auch Gartenarbeit, Wanderungen und Schulreisen, Schulfeste, Turnen und Spiel gehörten, gingen „*Unterricht*“ als „*mittelbare Erziehung*“ (STOY ²1878, S. 57) und „*Führung*“ (HERBART: *Zucht*) als „*unmittelbare*“ (ebd., S. 39) Erziehung variantenreiche Verbindungen ein. STOY eröffnete den Kindern außerhalb des Schulunterrichts Lern- und Erfahrungsfelder und praktizierte damit in der Schulgemeinde den Wechsel von „*Schule*“ und „*Leben*“, den HERBART für notwendig hielt, um durch Unter- richtung zu erziehen. Tätigkeiten wurden zu überlegten Handlungen⁹ in der Beziehung zum Gelernten. Der durch das Schulleben möglich gewordene vielfältige Umgang von Erzieher und Zögling, wie auch zwischen Lehrern und Kindern untereinander, besaß eine Schlüsselfunktion in diesem Prozess.

Beispielsweise sorgte bei *Ausflügen und mehrtägigen Schulreisen* der absichtsvoll in den Vordergrund getretene *lebendige* Umgang für andere Lern- erfahrungen als der mehr *sachlich* orientierte Schulunterricht. Auf Wande- rungen oder Reisen nutzten die Lehrer die im Vergleich zum Unterricht (im engeren Sinn) viel ungezwungenere Atmosphäre, um sich mit den Schülern frei zu unterhalten, sie dabei u.a. – fast beiläufig – auf die Schönheiten der Umgebung, auf die Lage verschiedener Orte sowie auf bestimmte Bergzüge aufmerksam zu machen. Da war „*lebhaftes Interesse, denn auf dieser plasti- schen, lebenden Landkarte wandert das stauende Auge mit größerer Lust als auf der an der Wand im Schulzimmer*“ (1898, S. 55), erinnerte sich MOLLBERG. Das Beisammensein über mehrere Tage hinweg bedeutete aber auch, sich aufeinander einzustellen, Strapazen einer Fußwanderung bei Wind und Wetter gemeinsam durchzustehen. „*Da treten Fragen und Wünsche, Interessen und Begehungen, Aeüßerungen des Gemütes, Ausbrüche der Leidenschaftlichkeit, Teilnahme, Hilfsbereitschaft, Mutlosigkeit so unmittel- bar zu Tage, wie das [...] im Unterricht der Lehrer niemals zu beobachten Gelegenheit hat.*“ (Ebd., S. 47)

8 Vom systematischen Begriff „*Unterricht*“ wird das reale Phänomen bzw. das pädagogische Handlungsfeld „*Schulunterricht*“ unterschieden. Der Unterricht in der Schule kann eben- falls zur Erscheinungsform der Idee des *Erziehenden Unterrichts* werden, wenn sich der dort stattfindende sachliche und personale Umgang mit dem von HERBART vertretenen Zweck der Erziehung vereinbaren lässt.

9 Bleibt man konsequent in dem Bezug auf HERBART, dann kann beim Kind noch nicht von Handeln gesprochen werden, denn „*Handeln [ist] ganz eigentlich das Vorrecht des Cha- racters*“ (HERBART ²1982a, S. 56); Erwachsene vermögen zu handeln (vgl. ebd., S. 68). HERBART führt „*das Versuchen*“ (ebd., S. 56) als kindgemäße Vorstufe des Handelns ein. (Vgl. auch CORLIAND 2000, S. 145ff.).

Solche mehrtägigen Ausflüge wurden sorgfältig vorbereitet. Dabei ging es nicht nur um das Sammeln und Sparen für Reiseausstattung und Unterkunft. Schon viele Wochen vor Beginn der Mehrtageswanderung wurden die Kinder im Unterricht auf all das eingestimmt, was sie unterwegs an Neuem erleben werden. Sie wurden über den geologischen Aufbau des betreffenden Gebirges belehrt, informierten sich über Burgen und Denkmäler in diesem Gebiet und machten sich mit der Geschichte der zu durchwandernden Gegend vertraut, um dann mit Sachverstand dem Unterricht vor Ort folgen zu können. Jeder Schüler zeichnete für sein Exkursionsbüchlein eine Karte des Reisegebiets. MOLLBERG spricht von einem „Zauber“, der über dieser Vorbereitungszeit lag, „da die Erwartung und Spannung immer mehr und mehr wuchs!“ (Ebd., S. 48)

Alle auf den langen Wanderungen gemachten Erfahrungen, Beobachtungen, Eindrücke hielten die Jungen stichwortartig in ihren Tagebüchern fest. Es wurden Skizzen von historischen Bauten angefertigt und ihre Grundrisse gezeichnet. Nach der Reise begann ein gemeinsames Leben in Erinnerungen. Die Reiseschätze wurden gesammelt und geordnet. „Die reichste und schönste Ernte“ (ebd., S. 59) aber blieb dem Deutschunterricht vorbehalten. Hier entstanden in den nächsten Monaten die viele Seiten umfassenden Reisebeschreibungen, die die Kinder gebunden und mit „schönen vergoldeten Deckeln“ (ebd.) zur Schulweihnachtsfeier ihren Eltern schenkten.

Dieser „hebende Umgang“ – wie STOY ihn bezeichnete (vgl. 1855, S. 4) – sollte darüber hinaus durch die *Feste und Feiern* in der Seminarübungsschule zum Tragen kommen. Sie dienten der Freude und Erholung sowie der Einbindung der Eltern in das Schulleben. STOY wollte für die Schulkinder „neben den Arbeitsstunden auch Feierstunden in hinreichendem Maaße“ (STOY 1845, S. 14). „So also soll der Knabe in der Zeit, da er nicht handeln muß, frei handeln lernen, in der Zeit, da er nicht arbeitet, verarbeiten lernen!“ (Ebd., S. 15)

Zu den traditionellen Festen der Schule – deshalb auch in der Schulordnung (vgl. Schulordnung ²1858, S. 14f.) erwähnt – zählten das Frühlingsfest, das Grundsteinfest, das Erntefest, das Siegesfest (Völkerschlacht bei Leipzig), das Martinsfest und das Weihnachtsfest.

STOYs wohldurchdachte Erziehungsarbeit spiegelte sich ebenso in der Anlage des *Schulgartens* wider. So gab es einen großen *Schülergarten*, der aus vielen kleinen Beeten bestand, welche jeweils das Eigentum eines Schülers waren. Hier konnte jeder nach seinen Interessen und Neigungen anbauen – der eine Blumen, der andere Gemüse. Und jeder durfte seine Ernte mit nach Hause nehmen. Im *allgemeinen* Schulgarten konnten die Knaben freiwillig für einen kleinen Lohn aus der Gartenkasse arbeiten. Das Ersparte fand seine nützliche Verwendung z.B. für die Ausbesserung der Schuhe in Vorbereitung auf eine Schulreise oder für ein Geschenk an die bedürftige Familie. Der *botanische* Garten mit seinen Arzneigewächsen, Sumpf-, Wasser-, Alpen-, Waldpflanzen usw. war das Arbeitsfeld des botanischen Unterrichts.

MOLLBERG beobachtete, dass die gemeinsame Gartenarbeit nicht nur die durch den Schulunterricht entstandene Distanz zwischen Lehrenden und Lernenden verringerte, sondern sich auch positiv auf das Verhältnis der Schüler untereinander auswirkte: *„Manchen konnte ich auch nicht heben in seinem eigenen Selbstvertrauen oder im Ansehen der anderen, denn er war zu ängstlich und zaghaft bei seiner geringen Begabung [...] und leistete so Geringes [im Unterricht, R.C.], daß seine Klassengenossen ihn als einen unbrauchbaren Menschen behandelten und geringschätzten. Aber die Gewissenhaftigkeit und der ausdauernde Fleiß bei der Gartenarbeit, Geschicklichkeit, Ordnungssinn und praktische Kenntnis, mein Wohlwollen und meine Achtung, die er sich infolgedessen verdiente, machten ihn im Garten zu einer Art Autorität bei seinen Mitschülern.“* (1898, S. 28f.)

Der Garten – wie im übrigen auch der Turn- und Spielplatz – war ganztägig zugänglich. STOY wusste, dass gerade die Kinder der ärmsten Familien oft nachmittags sich selbst überlassen waren, weil Vater und Mutter das tägliche Brot zu verdienen hatten. Diesem Defizit sollte durch freiwillige Gartenarbeit begegnet werden – ebenso durch Turnen und Spielen –, um den Kindern Möglichkeiten der Beschäftigung zu bieten und gleichzeitig für *„Umgang, herzlichen, veredelnden, erziehenden Umgang“* (STOY 1859, S. 12, Hervorh. i. Orig.) zu sorgen.

Als ein weiteres wichtiges Übungsfeld für Schüler zum Handeln und Beurteilen von Handeln soll nicht unerwähnt bleiben, dass STOY bei der Organisation der Seminarübungsschule auch auf die *„Mitverwaltung und Mitregierung durch die Schüler“* (MOLLBERG 1924, S. 85) setzte. STOY schuf Schülerämter, *„in deren Verwaltung der Einzelne die Treue im Kleinen bewähren oder Muth und Freiheit vor Menschenfurcht beweisen soll“*, sowie Gelegen-

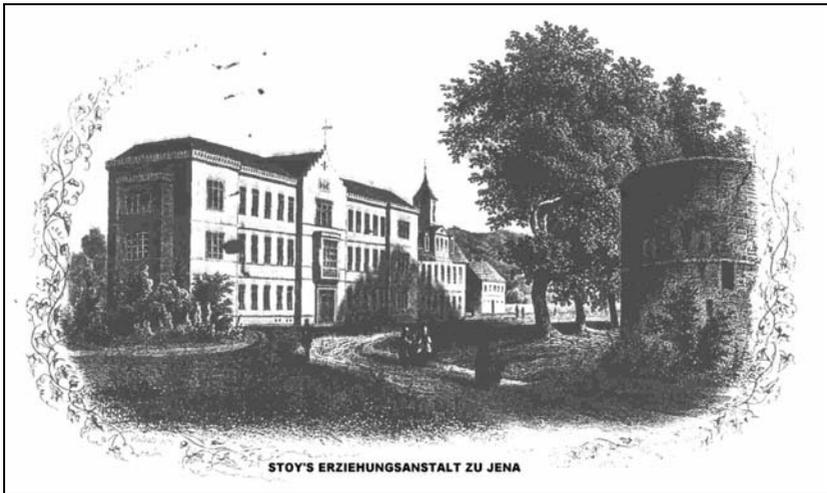
heiten für gemeinsame Wertungen, „*welche die Schüler aussprechen dürfen über Recht und Unrecht, Streitigkeiten schlichtend nicht nach dem Rechte des Stärkeren [...], sondern nach dem Geiste der Wahrheit, die frei macht*“ (STOY 1863, S. 33), damit „*das ‚Selfgovernment‘ meiner [STOYS, R.C.] Schüler sich ausdrägt*“ (ebd., S. 34). So gab es an der „*Johann-Friedrichs-Schule*“ zwei Arten sogenannter „*Jugendgerichte*“ (MOLLBERG 1925, S. 88): Der „*Schülerausschuß*“ (ebd., S. 79), der aus den „*Bankobersten*“ (ebd., S. 85; vgl. auch Schulordnung ²1858, S. 9ff.) einer jeden Klasse bestand, war z.B. verantwortlich für Ordnung und Pünktlichkeit der Schüler und die Arbeit im Schulgarten. Als „*unterste Verwaltungsinstanz*“ (MOLLBERG 1924, S. 85) schlichtete er kleinere Streitigkeiten zwischen den Schülern selbst; bei gravierenden Unstimmigkeiten wurde der Klassenlehrer einbezogen. Auch das sogenannte „*Turngericht*“ (ebd., S. 87) war eine bemerkenswerte Einrichtung mit Blick auf die Anbahnung von Rechtsbewusstsein und Verantwortungsgefühl. Es bestand aus den von der „*Turngemeinde*“ (ebd.) gewählten Vorturnern und richtete seine Aufmerksamkeit auf das Verhalten der Knaben beim Turnen, Spiel, Baden und Schwimmen sowie bei Ausflügen und auf den Schulreisen. Wer sich ein Vergehen zuschulden kommen ließ, wurde vor dieses Gericht geladen, hatte sich zu rechtfertigen und das Gericht entschied gegebenenfalls über eine angemessene Strafe. Ihm oblagen aber auch Entscheidungen für Auszeichnungen bei Turnfesten oder die Versetzung in eine leistungsstärkere Turnriege.

3.2 Die Schule des STOYSchen Instituts

Ostern 1844 übernahm STOY das Privatinstitut bzw. Progymnasium des 1843 verstorbenen Dr. HEIMBURG in Jena. (Vgl. Chronik 1843-1856, S. 7) Unter Karl Volkmar STOY gewann die Anstalt – bestehend aus Schule und Pensionat – weltweit an Ansehen. Als Herkunftsorte der Zöglinge wohlhabender Eltern lassen sich nennen: Krakau, Petersburg, Pesth, Prag, New York, Kichinew, Moskau, Graz, Jassy, Cherson, Bahia, Wien, Kiew, London (vgl. CORIAND 2000, S. 205). Unter den dort wohnenden und lernenden Kindern befanden sich spätere prominente Männer wie Hans Heinrich RECLAM und Rudolf BROCKHAUS. (Vgl. ebd.)

Die Entwicklung der Erziehungsanstalt¹⁰, die dort vertretenen pädagogischen Prinzipien sowie die Lehrpläne hielt STOY in „*Neun pädagogischen Bekenntnissen*“ fest, die er in der Zeit von 1844 bis 1880 publizierte.

Die Schule dieser Erziehungsanstalt ins Blickfeld zu rücken, lohnt sich deshalb, da sie neben den schon erwähnten Veranstaltungen und Verantwortlichkeiten noch eine dritte Dimension birgt, unter der man Schulleben denken und praktizieren kann.



Stoys Erziehungsanstalt zu Jena. Aus: STOY ²1858.

Besucht wurde die Schule von Schülern im Alter von sechs bis 17 Jahren. (Vgl. STOY 1851b, S. 9) STOY stand bei der Übernahme des Progymnasiums vor dem Problem, dass seiner Einschätzung nach zwar alle Schüler einer höheren, doch nicht in jedem Fall einer gelehrten Bildung bedurften. Wie nun mit den Unterschieden umgehen? Den reinen Gymnasialkurs fortzusetzen lehnte er auf Grund der zu erwartenden Über- und Unterforderung der Schüler ab. Ebenso kam für ihn nicht in Betracht, zwei getrennte Systeme nebeneinander von *unten an* heraufzuführen, also eine Gymnasial- und eine Realseite. Als Gründe hob er hervor: 1. „*zu frühe Abschließung der Interessen*“ (ebd., S. 8); 2. werde die „*Freiheit der Wahl unter den Berufsarten früh*

10 Auch existiert ein vergleichendes Urteil über die Arbeit an der STOYschen Erziehungsanstalt vom pädagogisch ambitionierten russischen Dichter Lev Nikolajewiĉ TOLSTOJ. (Vgl. CORIAND 2000, S. 205f.).

verkümmert“ (ebd.). Der dritte Ablehnungsgrund ist unter dem Aspekt „Schulleben“ aufschlussreich: STOY sieht in einer Trennung von unten an die Gefahr, dass „in die Schulgemeinde und darum in die Nation [...] um so mehr geistige Trennung“ kommt, „je weniger die Gebildeten Gemeinsamkeit des Gedankenkreises haben“ (ebd., S. 9).

Er entschied sich für folgende Gliederung der Schule: Zunächst besuchten alle Schüler sieben Jahre die Elementarschule. Danach wurde in Real- und Gymnasialzweig unterteilt.¹¹ In der Argumentation für diesen Aufbau geht STOY auch auf das *gemeinsame* Schulleben als ein ihm unentbehrliches Erziehungsmittel ein: „Und nun komme ich zum dritten [...] Punkte, bei welchem ich am liebsten länger verweilen möchte, an welchem ich mit aller Innigkeit hänge, für welchen ich am lautesten die Gleichgesinnten zum Bunde aufrufen will. Ich meine die Aufzeigung der Bande, welche innerhalb unseres Schulkreises die Elementarschule, das Gymnasium, die Realschule als eine einzige Gemeine umschlingen. [...] Gemeinsam ist nun allen den einzelnen Schülerkreisen das **Schulleben** [...], ich meine damit eine Summe von edlen Sitten und Gewöhnungen, von den Führern der Jugend mit Liebe gepflanzt, mit Treue gepflegt, von der Schulgemeinde unbewußt getragen und doch sie treibend mit unwiderstehlicher Gewalt“ (ebd., S. 12f., Hervorh. i. Orig.).

Das Besondere hier also: das *gemeinsame*, die Schulformen verbindende Schulleben. Dazu gehörten die Reisen des Instituts, kleinere Ausflüge, Turnen, Schwimmen, Tanzen, die Arbeit in der Werkstatt, die Feste und freie Unterhaltungsabende sowie die Abende für dramatische Aufführungen und Konzerte der Hauskapelle. (Vgl. CREDNER ²1929) Des weiteren war das Schulleben – ähnlich wie in der Seminarübungsschule – durch Mitverwaltung und Mitbestimmung der Schüler gekennzeichnet. Zusätzlich zu den schon genannten Formen sei hier noch das „Zunftgericht“ (ebd., S. 29) ergänzt, das sich auf die nach Zünften¹² unterteilte Werkstattarbeit bezog. Das Zunftgericht bestand aus den besten Arbeitern der jeweiligen Zunft, aus Lehrmeistern der Stadt und dem Direktor, der den Vorsitz innehatte. Hier wurden die Arbeiten jedes einzelnen rezensiert und Versetzungen in eine höhere Abteilung

11 Die Schüler verbrachten drei Jahre in der Quinta, zwei Jahre in der Quarta, ein Jahr in der Untertertia und ein Jahr in der Obertertia. Anschließend begann für die einen der Unterricht im Realschuleteil, für die anderen im Gymnasialteil. (Vgl. STOY 1851b, S. 9).

12 Es gab nach CREDNER (vgl. ²1929, S. 29) die Papparbeiter, Modellierer sowie die Drechsler und Tischler.

vorgenommen. In den Zünften gab es Lehrlinge, Gesellen und Meister. Die Hauptversetzung erfolgte kurz vor Weihnachten nach beendeter Ausstellung sämtlicher bis dahin gefertigten Arbeiten in einem dazu festlich geschmückten Saal. (Vgl. ebd.)

1868 trat STOY das Institut käuflich an Dr. Horst KEFERSTEIN ab. (Vgl. BLIEDNER ²1908, S. 910) Dazu zwang ihn der Weggang 1866 nach Heidelberg. Sein Sohn, Heinrich STOY, eröffnete es 1880 neu und führte es ganz im Sinn des Vaters. (Vgl. Die Idee der Erziehungsanstalt 1889)

Die Seminarübungsschule hingegen bestand mit Unterbrechung bis zu STOYS Tod 1885. STOY stellte der Pädagogik als der Wissenschaft von der Erziehung über 30 Jahre (1844-1866, 1874-1885) ein praktisches, sich immer weiter vervollkommnendes Wirkungsfeld zur Seite und realisierte eine sich beständig entwickelnde Lehrerbildung nach seinen Grundsätzen.

4. Schlussbemerkung: Weinheim

Karl Vokmar STOY fand unbestritten seine wissenschaftliche Heimat bei HERBART. Was die von ihm geschaffene Wirklichkeit der HERBARTSchen Lehre vom *Erziehenden Unterricht* anbelangt, so ist der Einfluss der Erziehungsanstalt der Gebrüder BENDER, in der STOY nach seinen akademischen Studien als lehrender und lernender Erzieher erste nachhaltige praktische Erfahrungen sammelte, unverkennbar. Ernst VON SALLWÜRK schreibt über STOYS pädagogische Lehrzeit: *„Stoy wollte die Lehre seines Meisters Herbart da erproben, wo genug Freiheit der Bewegung gewährt war, und die Erziehungsanstalt der Gebrüder Bender in Weinheim war, als er dort im Jahre 1839 als Lehrer eintrat, keine Privatschule gewöhnlicher Art, an der ein Vorstand so und so viele Lehrkräfte besoldet und kommandiert, sondern eine kleine Republik, in der Wille und Meinung jedes einzelnen Lehrers nach ihrem Werte zur Geltung kommen konnten.“* (1898, S. 345f.) Hier erfuhr STOY eine Freiheit der pädagogischen Arbeit, wie er sie später immer selbst für den pädagogisch gebildeten Lehrer forderte und an seinen Einrichtungen gewährte. Die Lehrer bewegten sich im Unterricht der Anstalt so frei, wie sie es vor dem gemeinsamen Anstaltsinteresse verantworten konnten. Die Konferenzen waren das Gremium, in dem neue Versuche diskutiert, gewürdigt bzw. verworfen wurden. Parallelen zur Anlage der STOYSchen universitären Lehrerbildung werden deutlich, ebenfalls zu seiner Schulpraxis: An erzieherischen Veranstaltungen erlebte und gestaltete STOY in Weinheim neben dem Schulunterricht die Turnveranstaltungen, Spiele, Spaziergänge, Schulreisen

und Feste. Des Weiteren gehörten zum Erziehungsplan Werkstattarbeiten wie Schreinerei, Buchbinderei, Dreherei und Korbflechten. (Vgl. ebd. S 352)

Insgesamt betrachtet, nahm STOY pädagogische Theorie und Praxis gleichermaßen ernst: Er studierte *Pädagogik* bei HERBART und „wagte“ *Erziehung* in Weinheim. Dem Wissenschaftler STOY gelang an der Universität Jena eine bis heute einmalig-bemerkenswerte *Verbindung* von Pädagogik und Erziehung vermittelt der zum pädagogischen Universitätsseminar gehörenden Übungsschule.

Archivalien

Chronik des pädagogischen Seminars zu Jena (1843-1856). Universitätsarchiv Jena. Bestand S, Abt. I, Nr. 57.

Literatur

BARTHOLOMÄI, Friedrich: Das pädagogische Seminar zu Jena. Historische Bilder aus den Akten desselben. Denkschrift zum 300jährigen Jubiläum der Universität Jena von dem ältesten Mitgliede des Seminars. Leipzig 1858.

BENNER, Dietrich (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart. Systematische Pädagogik. Bd. 2. Interpretationen. Weinheim 1997.

BLAB, Josef Leonhard: Herbarts pädagogische Denkform oder Allgemeine Pädagogik und Topik. Wuppertal / Ratingen / Düsseldorf 1969.

BLIEDNER, Arno: Karl Volkmar Stoy und das pädagogische Universitätsseminar. Leipzig 1886.

BLIEDNER, Arno: K. V. Stoy und die sogenannten formalen Stufen des Unterrichts. In: Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht. 64 (1890), S. 24-41, S. 131-151.

BLIEDNER, Arno: Stoy, Karl Volkmar. In: REIN, Wilhelm (Hrsg.): Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik. Bd. 8. Langensalza ²1908, S. 909-937.

CORIAN, Rotraud: Karl Volkmar Stoy und die Idee der Pädagogischen Bildung. Würzburg 2000.

CORIAN, Rotraud: Epigonentum oder Originalität? Tuiskon Zillers und Karl Volkmar Stoy's Rezeption von Herbarts „Erziehung durch Unterricht“. In: Pädagogische Rundschau 55 (2001), S. 39-54.

CREDNER, Georg: Die Stoysche Erziehungsanstalt zu Jena. Erinnerungsblätter an ihre Grundsätze und Institutionen, allen Angehörigen und Freunden derselben gewidmet. 1869. Frauenstein i.E. ²1929.

Die Idee der Erziehungsanstalt. Reden bei der Eröffnung der Stoyschen Erziehungsanstalt zu Jena am 5. April 1880. Jena 1889.

FISCHER, Wolfgang: Johann Friedrich Herbart. In: FISCHER, Wolfgang/LÖWISCH, Dieter-Jürgen (Hrsg.): Philosophen als Pädagogen. Wichtige Entwürfe klassischer Denker. Darmstadt ²1998, S. 169-184.

HERBART, Johann Friedrich: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. 1806. In: ASMUS, Walter (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften. Bd.2. Pädagogische Grundschriften. Stuttgart ²1982a, S. 9-155.

HERBART, Johann Friedrich: Selbstanzeige der „Allgemeinen Pädagogik“. 1806. In: ASMUS, Walter (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften. Bd.2. Pädagogische Grundschriften. Stuttgart ²1982b, S. 257-260.

MOLLBERG, Albert: Bilder aus dem Leben einer Volksschule. Zur Erinnerung an Karl Volkmar Stoy und seine Johann-Friedrich-Schule. Jena 1898.

MOLLBERG, Albert: Karl Volkmar Stoy und die Gegenwartspädagogik. Osterwieck / Harz 1925.

MÜBENER, Gerhard: J. F. Herbarts „Pädagogik der Mitte“. Sieben Analysen zu Inhalt und Form. Darmstadt 1986.

REIN, Wilhelm: Zur Idee des erziehenden Unterrichts. In: Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. 5 (1878), S. 413-414.

REIN, Wilhelm/PICKEL, A./SCHELLER, E.: Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen. Bd. 1. Das erste Schuljahr. Leipzig ⁷1903.

SALLWÜRK, Ernst von: Aus K. V. Stoys pädagogischer Lehrzeit. In: Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Bd. 27. Gotha 1898, S. 345-356.

Schulordnung für die Seminarschule zu Jena. Jena ²1858.

STOY, Karl Volkmar: Altes und Neues. Der pädagogischen Bekenntnisse zweites Stück. Jena 1845.

STOY, Karl Volkmar: Allgemeine Pädagogik. In: Pädagogischer Jahresbericht für Deutschlands Volksschullehrer. Bd. 5. Leipzig 1851a, S. 364-377.

STOY, Karl Volkmar: Pädagogische Anlagen in Jena. Der pädagogischen Bekenntnisse fünftes Stück. Jena 1851b und ²1858.

STOY, Karl Volkmar: Allgemeine Pädagogik. In: Pädagogischer Jahresbericht für Deutschlands Volksschullehrer. Bd. 7. Leipzig 1853, S. 546-561.

STOY, Karl Volkmar: Die neue Volksschule des pädagogischen Seminars zu Jena. Leipzig 1855.

STOY, Karl Volkmar: Aus der Johann-Friedrichs-Schule zu Jena. Erstes Schulprogramm im Rahmen des pädagogischen Seminars. Jena 1859.

STOY, Karl Volkmar: Zwei Jahresernten oder Vierzehn Sätze über Schule und Haus. Der pädagogischen Bekenntnisse siebentes und achttes Stück. Jena 1863.

STOY, Karl Volkmar: Encyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik. Leipzig ²1878.

STOY, Karl Volkmar: Schule und Leben. 1844. In: STOY, Heinrich (Hrsg.): Karl Volkmar Stoy's kleinere Schriften und Aufsätze. Leipzig 1898, S. 3-18.

WEILINGER, A.: Das Pädagogische Seminar in Jena. Seine Geschichte und Bedeutung. Jena 1878.

WITTENBRUCH, Wilhelm: In der Schule leben. Theorie und Praxis des Schullebens. Stuttgart 1980.

WITTENBRUCH, Wilhelm: Schulleben – Chance oder Barriere für die Bildung junger Menschen? In: Pädagogische Rundschau 48 (1994), S. 27-45.

ZILLER, Tuiskon: Vorlesungen über Allgemeine Pädagogik. Leipzig 1876.

ZILLER, Tuiskon: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 1865. Neu hrsg. von Theodor VOGT. Leipzig ²1884.

Lothar Klingberg

Herbart über Vielseitigkeit des Interesses und erziehenden Unterricht¹

HERBARTs Begriff und Theorie eines erziehenden Unterrichts gehört zu den tragenden Theoriekonstruktionen seiner Pädagogik. Ihre heuristische Bedeutung und ihre Faszination haben sich ungeschmälert erhalten. Die Frage „*Was heißt erziehender Unterricht heute?*“ ist von dringender Aktualität.

Ich versuche einen Zugang zu HERBARTs Konzeption eines erziehenden Unterrichts über seine Idee eines *vielseitigen Interesses* und verspreche mir davon Antworten auf die Frage, was das Erziehende am erziehenden Unterricht ist.

Zuerst referiere und erörtere ich *bildungstheoretische* und *pädagogische* Aspekte von (vielseitigem) Interesse und erziehendem Unterricht (I); zweitens diskutiere ich einige *didaktische* Fragestellungen dieses Zusammenhanges (II); drittens skizziere ich den *biographischen Hintergrund* von HERBARTs Theorien (III); im letzten Abschnitt versuche ich eine *Aktualisierung* einiger HERBARTscher Positionen (IV).

1 Überarbeitete Fassung eines Vortrags, den ich am 4. Mai 1998 auf dem HERBART-Symposium der Universität Oldenburg gehalten habe. Die Redediktion ist weitgehend beibehalten. Neu hinzugekommen ist das Kapitel über HERBARTs Begriff von Unterrichtsmethode. Wertvolle Anregungen verdanke ich folgenden Schriften: Walter ASMUS: *Johann Friedrich Herbart. Eine pädagogische Biographie*, 2 Bde., Heidelberg 1968 und 1990; Dietrich BENNER (Hrsg.): *Johann Friedrich Herbart: Systematische Pädagogik*, Bd. 2: *Interpretationen*, Weinheim 1997; Stephanie HELLEKAMPS: *Erziehender Unterricht und Didaktik*, Weinheim 1991; Franz HOFMANN: *Einleitung zu: Johann Friedrich Herbart: Ausgewählte Schriften zur Pädagogik*, Berlin 1976; Wolfgang KLAFKI: *Pädagogische Erfahrung und pädagogische Theorie bei Johann Friedrich Herbart*. In: Klaus KLATTENHOFF (Hrsg.): „*Knaben müssen gewagt werden*“. *Johann Friedrich Herbart gestern und heute*, Oldenburg 1997; Herman NOHL: *Der lebendige Herbart*. In: Herman NOHL/Erich WENIGER/Georg GEIBLER (Hrsg.): *Die Pädagogik Herbarts*, Weinheim/Berlin (o. J.); Hans-Dietrich RAAPKE: *Johann Friedrich Herbart – Pädagoge in der Widersprüche seiner Zeit*. In: Friedrich W. BUSCH/Hans-Dietrich RAAPKE: *Johann Friedrich Herbart: Leben und Werk in den Widersprüchen seiner Zeit*, Oldenburg 1976.

I. Vielseitigkeit des Interesses und erziehender Unterricht – bildungstheoretische und pädagogische Aspekte

HERBARTs Theorie eines erziehenden Unterrichts wird von seinem weitgespannten Begriff *Interesse* getragen. Folgende Aspekte des Begriffs werden erörtert: Pädagogische Zweck-Mittel-Relation (1), Interesse und Tätigkeit (2), Vielseitigkeit des Interesses (3), Gleichschwebendes Interesse (4), Interesse und Moralität (5), Pädagogisches Interesse (6).

1. Zweck-Mittel-Relation

HERBART unterschied deutlich den Zweck/die Zwecke von den Mitteln der Erziehung: „*Eine wissenschaftliche Pädagogik muß erst den Zweck feststellen, für den sie die Mittel gebrauchen will.*“² Instanz der Zweckbestimmung ist die praktische Philosophie (Ethik); wissenschaftliche Instanz der Begründung der Erziehungsmittel ist die Psychologie.³ „*Der letzte Endzweck des Unterrichts liegt zwar schon im Begriffe der Tugend. Allein das nähere Ziel, welches [...] dem Unterricht insbesondere muß gesteckt werden, läßt sich durch den Ausdruck: **Vielseitigkeit des Interesses** angeben.*“⁴

Indem HERBART den Begriff *Interesse* („*vielseitiges Interesse*“) auf der Zweckebene der Erziehung und des Unterrichts, also auf der Ebene pädagogischer Ziele definiert, wird der Begriff für ihn zum Mittelpunkt seiner theoretischen Konstruktion des Unterrichts, zur „*zentralen Kategorie*“.⁵ Dabei ist ihm der „*revolutionäre*“ Anspruch seiner These wohl bewusst. In einer für ihn ungewöhnlichen Diktion korrigiert er die traditionelle Ziel-Mittel-Relation: „*Es ist zwar eine bekannte pädagogische Vorschrift, der Lehrer müsse suchen, seine Schüler für das, was er vorträgt, zu interessieren. Allein diese Vorschrift wird gewöhnlich in dem Sinne gegeben und verstanden, als wäre das Lernen der Zweck, das Interesse aber das Mittel. **Dieses Verhältnis nun***

2 Johann Friedrich HERBART: *Aphorismen zur Pädagogik*. In: Ders.: *Pädagogische Schriften*, hrsg. von Fr. BARTHOLOMÄI, 7. Aufl., neu bearb. von E. v. SALLWÜRK, 2. Bd., Langensalza 1906 (im folgenden verkürzte Quellenangabe: SALLWÜRK II), S. 390.

3 J. Fr. HERBART: *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. In: *Herbarts pädagogische Schriften*, herausgegeben von Fr. BARTHOLOMÄI, 8. Aufl., neu bearb. von E. v. SALLWÜRK, 1. Bd., Langensalza 1922 (im folgenden verkürzte Quellenangabe: SALLWÜRK I), S. 300.

4 Ebd., S. 324.

5 Johann Friedrich HERBART: *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik*, ausgewählt, eingeleitet und erläutert von Franz HOFMANN, unter Mitarbeit von Berthold EBERT, Berlin 1976 (im folgenden verkürzte Quellenangabe: HOFMANN 1976), S. 40.

kehre ich um. Das Lernen soll dazu **dienen**, daß das Interesse aus ihm **entstehe**. Das Lernen soll vorübergehen, und das Interesse soll während des ganzen Lebens beharren.⁶

HERBART negiert die landläufige, pragmatische Ziel-Mittel-Logik, derzufolge Ziel des Unterrichts das Lernen sei, während das Interesse die Funktion eines Mittels habe. Diese Umkehrung der Ziel-Mittel-Relation gehört zu den erst-rangigen theoretischen Impulsen, die von HERBART ausgegangen sind und die in ihrer Summe das qualitativ Neue seiner Pädagogik ausmachen.⁷ Herman NOHL sprach von einer „kopernikanischen Umdrehung der pädagogischen Arbeit“.⁸

Der Impuls HERBARTS ist von anhaltender Aktualität. Eine „Umdrehung“ der Theorie hinsichtlich der (didaktischen) Funktion des Interesses hat sich bisher nicht vollzogen; die Didaktik verharret im allgemeinen auf der von HERBART attackierten „alten“ Ziel-Mittel-Logik.⁹ Die meisten Darstellungen über den Zusammenhang von Unterricht und Interesse erschöpfen sich mehr oder weniger in Hinweisen auf Möglichkeiten, „interessant“ zu unterrichten, so dass Lernen möglichst „Spaß“ macht.

Als erfahrener Lehrer und genauer Beobachter kindlichen und jugendlichen Lernens wusste HERBART selbstverständlich um der Wert eines interessanten Unterrichts. In seiner Allgemeinen Pädagogik lesen wir: „Langweilig zu sein, ist die ärgste Sünde des Unterrichts. – Sein Vorrecht ist es, Steppen und Moräste zu überfliegen; kann er nicht immer in angenehmen Tälern wandeln, so übt er dagegen im Bergsteigen, und belohnt durch die großen Aussichten. –“¹⁰

Interesse soll weit mehr sein als Mittel, Unterricht interessant zu machen; *Interesse* als (pädagogischer) Zweck, als übergreifende Zielposition des Unterrichts umfasst ein ganzes Programm zukunftsgerichteter *vielseitiger Bildung*.

6 J. Fr. HERBART: *Pädagogisches Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung*. In: SALLWÜRK II, S. 286 f. (erste Hervorhebung von mir – L. K.).

7 Vgl. hierzu u. a. Franz HOFMANN: *Einleitung in: Herbarts ausgewählte Schriften* (s. Anm. 5); vgl. auch Hans-Dietrich RAAPKE in seiner in Anm. 1 angeführten Schrift.

8 Herman NOHL: *Der lebendige Herbart*, a. a. O. (s. Anm. 1), S. V.

9 Das gilt im Grunde genommen auch für die allenthalben erhobene Forderung, „das Lernen zu lehren/lernen“. Auch auf dieser reflexiven Ebene bleibt Lernen (Selbst-)Zweck.

10 J. Fr. HERBART: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet*. In: HOFMANN 1976, S. 120.

Neben dem eben skizzierten teleologischen Zugang auf einen pädagogisch gefassten Begriff des Interesses, lassen sich weitere Zugänge feststellen: persönlichkeits-theoretische, bildungstheoretische und didaktische.

HERBARTS Begriff *Interesse* ist durch folgende Merkmale charakterisiert:

- durch den Bezug auf Selbsttätigkeit,
- durch den Bezug auf Vielseitigkeit,
- durch die Bestimmung, „gleichschwebend“ zu sein,
- durch den Bezug auf Moralität und Charakterbildung,
- durch Zusammenhänge zwischen Interessenbildung des Lernenden und dem (pädagogischen) Interesse des Lehrenden.

2. Interesse und Tätigkeit

„Das Wort *Interesse* bezeichnet im allgemeinen die Art von geistiger Tätigkeit, welche der Unterricht veranlassen soll.“¹¹ Für HERBART ist Interesse an geistige Tätigkeit gebunden. Unterricht hat diese Tätigkeit(en) anzuregen, zu befördern und zu lenken. Hier liegt der maßgebliche Zugang auf HERBARTS Idee eines *erziehenden Unterrichts*: „Dem erziehenden Unterricht liegt alles an der geistigen Tätigkeit, die er veranlaßt. Diese soll er vermehren, nicht vermindern: veredeln, nicht verschlechtern.“¹²

Interesse als geistige Tätigkeit „ist Selbsttätigkeit“.¹³ Selbsttätigkeit ist geistige Tätigkeit in der weiten Sphäre des Gedankenkreises, der auf Vorstellungen beruht.

HERBART fasst Selbsttätigkeit als *pädagogischen* Begriff (nicht philosophisch oder psychologisch), also in qualitativer Bestimmung auf den Zweck der Erziehung. Selbsttätigkeit wird von vornherein in ein pädagogisches Verhältnis gestellt, d.h. in der Erzieher-Zögling-Relation definiert: „Das *Interesse* soll vielseitig sein; also verlangt man eine vielseitige Selbsttätigkeit. Aber nicht alle Selbsttätigkeit ist erwünscht, sondern nur die rechte im rechten Maße; sonst brauchte man lebhaft Kinder nur sich selbst überlassen; man

11 J. Fr. HERBART: *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. In: Hofmann 1976, S. 249.

12 Ebd., S. 248.

13 Ebd., S. 253.

*brauchte sie nicht zu erziehen [...]. Der Unterricht soll ihre Gedanken und Bestrebungen **richten**, aufs Rechte lenken.*¹⁴

Das Interesse soll geweckt und *gelenkt* werden. Als pädagogische Größe ist Selbsttätigkeit nicht identisch mit (philosophisch oder psychologisch gefass-ter) Spontaneität, vielmehr qualitativ (und selektiv) auf den Zweck der Erziehung – Moralität und Vielseitigkeit des Interesses – bezogen. Selbsttätigkeit wird mit Bezug auf pädagogisches Führen definiert.

3. Vielseitigkeit des Interesses

HERBART differenziert formale und materiale Aspekte des Begriffs „*Vielseitigkeit*“. Den *formalen* Begriff gewinnt er zunächst durch Abgrenzung gegenüber *Einseitigkeit* und „*Vielgeschäftigkeit*“¹⁵ oder Zerstreuung.¹⁶ „*Es ist leicht zu sehen, daß wir das Subjektive vom Objektiven der Vielseitigkeit unterschieden haben. Da wir zunächst den bloßen, formalen Begriff derselben entwickeln wollen, ohne Rücksicht auf die Materialien der vielseitigen Bildung: so haben wir im Objektiven noch weiter nichts zu unterscheiden. Hingegen das Subjektive gibt uns zu denken. Werden wir, um nicht einseitig zu sein, uns in den **Flattersinn** stürzen?* –“¹⁷

Also: Weder Einseitigkeit, noch „*Flattersinn*“ (oder „*Vielgeschäftigkeit*“)! Wie aber ist Vielseitigkeit – zunächst subjektiv-formal – zu fassen?

HERBART wechselt den Blickpunkt von der rein formalen, sprachlogischen Analyse in einen bildungstheoretischen und psychologischen; er fragt, wie Vielseitigkeit im „*Gemüt*“ des Lernenden *prozessual* möglich ist, und gibt eine Antwort, die zu den Basistheorien seiner Pädagogik und Didaktik gehört: Vielseitiges Interesse bildet sich im *Wechsel von Vertiefung und Besinnung*.

„**Allem**, was würdig ist, bemerkt, gedacht, empfunden zu werden, [gehört] eine eigne Sorgfalt, um es richtig und ganz zu fassen, um sich hineinzuver-

14 Ebd., S. 253 f.

15 J. Fr. HERBART: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet*. In: HOFMANN 1976, S. 98.

16 Vgl. J. Fr. HERBART: *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. In: HOFMANN 1976, S. 250.

17 J. Fr. HERBART: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet*. In: HOFMANN 1976, S. 108.

setzen.“¹⁸ *Vertiefung* heißt: Das Einzelne, Besondere, Konkrete deutlich, nach allen Seiten aufzufassen, ohne sich im Einzelnen zu verlieren. Flüchtig- umherzuschweifen führt zum „*Flattersinn*“, einer Gefahr für die Persön- lichkeit, die „*auf der Einheit des Bewußtseins, auf der Sammlung, auf der Besinnung*“ beruht.¹⁹ „*Erst eine Vertiefung, dann eine andre, dann ihr Zu- sammentreffen in der Besinnung!*“²⁰

Vielseitigkeit bildet sich also im Wechsel und im Zusammenwirken von Ver- tiefung und Besinnung. Erst wenden wir uns einer Erscheinung zu, sind ganz bei der Sache, gewissermaßen „*außer uns*“; dann beugen wir uns – bildlich gesprochen – zurück, sind reflektierend wieder „*bei uns*“; wir sind „*zur Besinnung gekommen*“.

HERBART differenziert den Grundrhythmus von Vertiefung und Besinnung durch den Aspekt der *Bewegung* des „*Gemüts*“; Vertiefungen und Besinnun- gen können „*ruhen*“ oder „*fortschreiten*“. „**Ruhende** Vertiefung [...] **sieht das Einzelne klar**“²¹; *fortschreitende Vertiefung* assoziiert die einzelnen Vor- stellungen; *ruhende Besinnung* erfasst Zusammenhänge, Ordnungen, Gesetz- mäßiges, *fortschreitende Besinnung* operationalisiert den Gedankengang und erprobt Anwendungen.²² So gewinnt HERBART seine berühmten vier Stufen: *Klarheit, Assoziation, System und Methode*. „*Hierauf beruht die Artikulation des Unterrichts*“; jeder Unterricht „*hat für Klarheit, Assoziation, Anord- nung und Durchlaufen dieser Ordnung zu sorgen*“.²³

Unter *materielem* Aspekt skizziert HERBART in Umrissen „*Gegenstände des vielseitigen Interesses*“.²⁴

„*Das Interesse geht aus von interessanten **Gegenständen und Beschäftigun- gen**. Durch den **Reichtum** derselben entsteht das **vielseitige** Interesse. Ihn herbeizuschaffen und gehörig darzubieten, ist die Sache des **Unterrichts**,*

18 Ebd., S. 109.

19 Ebd.

20 Ebd.

21 Ebd., S. 111.

22 Ebd.

23 Ebd., S. 126.

24 Ebd., S. 115.

welcher die Vorarbeit, die von **Erfahrung** und **Umgang** herrührt, fortsetzt und ergänzt.“²⁵

„Die Sphäre des Interessanten haben wir nun zu durchwandern.“ HERBART sieht deutlich die Gefahren eines „didaktischen Materialismus“: „Aber werden wir es unternehmen, die Summe der interessanten Dinge aufzuzählen? Werden wir uns in die Objekte verlieren, um in dem Katalog der nützlichen Lektionen keinen wissenschaftlichen Gegenstand zu vergessen? – Hier dunstet uns die schwüle Atmosphäre der Verlegenheit entgegen, in welcher der Eifer der Lehrer und Schüler so oft erstickt, die da nicht glauben, vielseitige Bildung zu erreichen, wenn sie nicht vielen Apparat aufhäufen [...]. Man vergesse ja nicht über dem Interessanten das Interesse, man klassifiziere nicht Gegenstände, sondern **Gemütszustände**.“²⁶

HERBART unterscheidet zwei „Reihen“ des Interesses/von Interessen: *Erkenntnisinteressen* und *Interessen der Teilnahme*. Erstere sind Interessen „am Objektiven“, letztere Interessen „am Subjektiven“.²⁷ Beide „Reihen“ umfassen je drei „Glieder“: die Reihe *Erkenntnis*: empirische, spekulative und ästhetische Interessen, die Reihe *Teilnahme*: sympathetische, gesellschaftliche und religiöse Interessen.²⁸ Teilnahme ist „**Vertiefung in menschliche Gefühle**“.²⁹ HERBART gruppiert folgendermaßen:³⁰

25 Ebd., S. 106.

26 Ebd., S. 115.

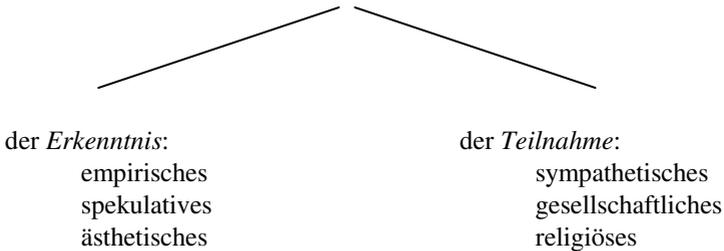
27 J. Fr. HERBART: *Aphorismen zur Pädagogik*. In: SALLWÜRK II, S. 403.

28 J. Fr. HERBART: *Pädagogisches Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung*. In: SALLWÜRK II, S. 286.

29 J. Fr. HERBART: *Aphorismen zur Pädagogik*. In: SALLWÜRK II, S. 403.

30 J. Fr. HERBART: *Pädagogisches Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung*. In: SALLWÜRK II, S. 286.

Interesse



Diesen Interessen ordnet HERBART folgende Begriffe zu:

empirisches Interesse	→	Beobachtung
spekulatives Interesse	→	Nachdenken
ästhetisches Interesse	→	Sinn fürs Schöne
sympathetisches Interesse	→	Mitgefühl
gesellschaftliches Interesse	→	Gemeinsinn
religiöses Interesse	→	religiöse Erhebung. ³¹

Das *empirische* Interesse soll zur „Erkenntnis des Manigfaltigen“, das *spekulative* Interesse zur Erkenntnis „seiner Gesetzmäßigkeit“ und das *ästhetische* Interesse zur Erkenntnis „seiner ästhetischen Verhältnisse“ führen; das *sympathetische* Interesse soll „Teilnahme an Menschheit“, das *gesellschaftliche* Interesse, Teilnahme „an Gesellschaft“ und das *religiöse* Interesse Teilnahme am „Verhältnis beider zum höchsten Wesen“ herausbilden.³²

Diese sechs Glieder eines vielseitigen Interesses bezeichnen nicht Gegenstandsbereiche, auch nicht Unterrichtsinhalte, sondern „Seiten“ der Persönlichkeit. Bildung vielseitigen Interesses zielt auf Persönlichkeitsbildung: „die vielen Seiten sollen, wie verschiedene Flächen eines Körpers, Seiten der nämlichen Person darstellen. In ihr müssen alle Interessen **einem** Bewußtsein zugehören: diese Einheit dürfen wir nie verlieren.“³³

31 J. Fr. HERBART: *Umriß pädagogischer Vorlesungen*. In: HOFMANN 1976, S. 265.

32 J. Fr. HERBART: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet*. In: HOFMANN 1976, S. 116.

33 Ebd., S. 108 (Hervorhebung von mir – L.K.).

In HERBARTS Begriff von Interesse ist das ganze Spektrum allgemeiner Bildung des Individuums zur Persönlichkeit gefasst; seine Idee allseitiger Bildung – ein gleichgewichtiges Verhältnis und Zusammenspiel von Interessen der Erkenntnis und der Teilnahme – ist ein bildungstheoretischer und pädagogischer Impuls von anhaltender Gültigkeit.

4. Gleichschwebendes Interesse – Vielseitigkeit und Individualität

*„Interesse ist dauernder Gemütszustand, welches in sich manigfaltig wechselnd, in vielfacher und vielförmiger Vertiefung und Besinnung sich äußern soll.“*³⁴ HERBART stellt hier den Zusammenhang zwischen den beiden Aspekten seiner Begriffsexplikation her: dem formalen Aspekt der *Stufen* und dem materialen Aspekt der „*Seiten*“, „*Reihen*“ und „*Glieder*“ des Interesses. Er präzisiert und problematisiert seinen Gedankengang durch eine weitere Bestimmung: „*das Prädikat [...]: Gleichschwebende Vielseitigkeit. Dadurch wird der Sinn des gewöhnlichen Ausdrucks: harmonische Ausbildung aller Kräfte, erreicht.*“³⁵

HERBART problematisiert den widersprüchlichen Zusammenhang zwischen Vielseitigkeit und *Individualität*: „*Wir geben also zu, daß die Individualität mit Vielseitigkeit im Streite sein könne.*“³⁶ Gleichschwebendes Interesse soll zur „*harmonischen Bildung*“ führen; alle „*Seiten*“ sollen gleichermaßen ausgebildet werden. „*Vielseitigkeit ist eben, glatt, rund“; aber: „Das Individuum ist höckerig.*“³⁷ Wie also kann „*ebene*“ Vielseitigkeit mit „*unebene*“ Individualität vermittelt werden?

HERBART differenziert seinen Begriff des gleichschwebenden Interesses unter drei Aspekten: Individualentwicklung, Schülergruppe, Unterrichtsführung. „*Man darf zwar nicht erwarten, daß alle [...] Klassen des Interesses sich in jedem Individuo gleichmäßig entfalten werden; dagegen unter einer Menge von Schülern muß man sie alle erwarten; und der verlangten Vielseitigkeit wird desto besser entsprochen, je mehr auch der einzelne sich einer solchen*

34 J. Fr. HERBART: *Aphorismen zur Pädagogik*. In: SALLWÜRK II, S. 404 f.

35 J. Fr. HERBART: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet*. In: HOFMANN 1976, S. 98 f.

36 Ebd., S. 105.

37 Ebd., S. 102.

*Geistesbildung nähert, worin alle jene Interessen mit gleicher Energie sich regen würden.*³⁸

„*Gleichschwebendes Interesse*“ gibt also die ideale Tendenz an, von der sich der Pädagoge leiten lassen soll; sie hat weder etwas mit Nivellierung der Individualentwicklung (ihrer „*Seiten*“), noch mit Gleichmacherei (bezogen auf andere individuelle Entwicklungen) zu tun: „*Alle müssen Liebhaber für alles, jeder muß Virtuose in einem Fache sein.*“³⁹ Die Forderung nach gleichschwebendem Interesse heißt, Vereinseitigungen in der Persönlichkeitsentwicklung individuell angemessen entgegenzuwirken; sie heißt nicht, alle individuellen „*Höcker*“ abzuschleifen.⁴⁰ Sorge des Erziehers muss es sein, „*die Individualität so unversehrt als möglich zu lassen.*“⁴¹

5. Interesse und Moralität

„*Man kann die eine und ganze Aufgabe der Erziehung in den Begriff: Moralität, fassen.*“⁴² Aus dieser Bestimmung leitet HERBART „*das nähere Ziel*“ des Unterrichts ab: Vielseitigkeit des Interesses „*als ersten Teil des pädagogischen Zwecks.*“⁴³

Vielseitigkeit ist einerseits „*Teil*“ des höchsten (und einzigen) pädagogischen Zwecks und andererseits Voraussetzung für das Erreichen diesen Zwecks. „*Vielseitigkeit soll Grundlage der Tugend sein.*“⁴⁴

HERBART spricht von den „*Hauptpartien des pädagogischen Zwecks*“ und von der „*allerschlimmste[n] Schwierigkeit*“, die zwischen ihnen liegt: Sind

38 J. Fr. HERBART: *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. In: HOFMANN 1976, S. 262 (Hervorhebung von mir – L. K.).

39 J. Fr. HERBART: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet*. In: HOFMANN 1976, S. 98.

40 Walter ASMUS interpretiert wohl eine zu „*geschmeidige*“, „*gerundete*“, eher harmonistische Vielseitigkeit im Persönlichkeitsbild HERBARTS. (In: *Johann Friedrich Herbart. Eine pädagogische Biographie*, Bd. 1, Heidelberg 1968, S. 290 f.).

41 J. Fr. HERBART: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet*. In: HOFMANN 1976, S. 101.

42 J. Fr. HERBART: *Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung*. In: SALLWÜRK II, S. 201.

43 J. Fr. HERBART: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet*. In: HOFMANN 1976, S. 98.

44 J. Fr. HERBART: *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. In: HOFMANN 1976, S. 250.

die „*Schranken der Sittlichkeit*“ nicht zu eng für die Vielseitigkeit und sind „*die bunten Farben eines manigfaltigen Interesses*“ nicht ein unangemessenes Kleid für die Sittlichkeit?⁴⁵

Ohne vielseitiges Interesse keine Moralität, keine „*Charakterstärke der Sittlichkeit*“.⁴⁶ In diesem gewiss einseitigen Postulat liegt ein bleibender Impuls für jede Moralerziehung: Moralität ist nicht bloße Zutat zu den anderen Seiten der Persönlichkeit; vielmehr basiert sie auf einem reichen Gedankenkreis im Horizont vielseitigen Interesses. Anliegen des Unterrichts ist es, die Köpfe zu wecken, denn „*Stumpfsinnige können nicht tugendhaft sein.*“⁴⁷

6. Pädagogisches Interesse

HERBART stellt einen Zusammenhang zwischen Interesse als pädagogischem Zweck und dem Interesse des Pädagogen an diesem Zweck her. Dieses *pädagogische Interesse* ist „*nichts Abgesondertes*“; es „*ist nur eine Äußerung unseres ganzen Interesses für Welt und Menschen; und der Unterricht konzentriert alle Gegenstände dieses Interesses [...] in den Schoß der Jugend; welcher der Schoß der Zukunft ist.* –“⁴⁸

Pädagogisches Interesse kann nicht „*in solchen Gemütern gedeihen [...], die nur darum, weil alles andere ihnen zu hoch und zu ernst war, und um doch irgendwo die ersten sein zu müssen, sich das Erziehungsgeschäft und die Gesellschaft der Kinder gefallen lassen.* –“⁴⁹ Pädagogisches Interesse ist nicht ein verkleinertes Interesse an Welt, Menschen, Wissenschaft, Kunst usw., sondern ein humanes Interesse eigener Art, in dem alle „*großen*“ Interessen konzentriert sind auf das Interesse am Kinde und den Interessen von Kindern.

In seiner Hauslehrerzeit in Bern (1797–1799) hat HERBART den Zusammenhang zwischen dem Interesse des *Lehrers* am Schüler und am Unterrichtsgegenstand und dem Interesse des *Schülers* erlebt und genau beobachtet. Es

45 Vgl. J. Fr. HERBART: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet*. In: HOFMANN 1976, S. 102.

46 Ebd., S. 98.

47 J. Fr. HERBART: *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. In: HOFMANN 1976, S. 250.

48 J. Fr. HERBART: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet*. In: HOFMANN 1976, S. 122.

49 Ebd.

gibt mehrere Belege dafür, dass HERBART aus der eigenen Beschäftigung mit einem Unterrichtsgegenstand Impulse für das Interesse seiner Schüler gewann: „*So habe ich mir vorgesetzt, selbst die Geschichte zu studieren und ich halte es für möglich, daß es mit meinen jungen Freunden gemeinschaftlich und mit gemeinschaftlicher Freude geschehen könne.*“⁵⁰

Außer mit Geschichte befasst sich HERBART in Bern intensiv mit Mathematik und hält es für einen „*Hauptvorteil [...], wenn das eigene Interesse des Lehrers den jedesmaligen Gegenständen des Unterrichts immer recht nahe bleiben kann. [...] Deswegen suche ich meine eigenen Arbeiten so viel wie möglich so einzurichten, daß die Wissenschaften, welche jedesmal die Hauptarbeiten der Zöglinge sind, auch mich selbst vorzugsweise beschäftigen.*“⁵¹

III. Vielseitigkeit des Interesses und erziehender Unterricht – didaktische Aspekte

1.

HERBART unterstreicht und begründet mehrfach den hohen Rang des *Unterrichts* in seinem System der Erziehung und in seiner Systematik der Pädagogik. Er gewinnt seinen Begriff *Erziehender Unterricht* durch Abgrenzungen gegenüber „*Erziehung ohne Unterricht*“⁵² und Unterricht, „*der nicht erzieht*“.⁵³ Erziehender Unterricht ist also definiert gegenüber „*bloßem Unterricht*“ (HERBART spricht auch von „*gewöhnlichem Unterricht*“⁵⁴) und „*bloßer Erziehung*“.

Erziehender Unterricht ist „*Erziehung durch Unterricht*“.⁵⁵ HERBART fasst Unterricht von vornherein als *pädagogische* Größe: „*bei weitem nicht aller Unterricht ist pädagogisch*“.⁵⁶ Die für (erziehenden) Unterricht konstitutive

50 J. Fr. HERBART: *Vierter Bericht an Herrn von Steiger*. In: HOFMANN 1976, S. 379.

51 Ebd., S. 380.

52 J. Fr. HERBART: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet*. In: HOFMANN 1976, S. 76.

53 Ebd.

54 J. Fr. HERBART: *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. In: HOFMANN 1976, S. 259.

55 J. Fr. HERBART: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet*. In: HOFMANN 1976, S. 77.

56 J. Fr. HERBART: *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. In: HOFMANN 1976, S. 247.

pädagogische (Leit-)Idee ist vielseitiges Interesse. *Interesse* ist der Begriff HERBARTS, von dem aus wir zum Verständnis seiner Konstruktion eines erziehenden Unterrichts gelangen.

Wir müssen nun fragen, wie HERBART die Begriffe *Vielseitigkeit des Interesses* und *Erziehender Unterricht* systematisch zusammenführt und synthetisiert.

HERBART fasst Unterricht als „*Ergänzung von Erfahrung und Umgang*“.⁵⁷ Unterricht soll Erfahrung und Umgang weiterführen und „*steigern*“, indem er Vertiefung(en) und Besinnung(en) methodisch herbeiführt. Vorunterrichtliche (und außerunterrichtliche) Erfahrung soll in *Erkenntnis*prozesse, lebensweltlicher Umgang in *Teilnahme* transponiert werden.

Seine zunächst bildungstheoretischen und allgemeinpädagogischen Theoriekonzeptionen transformiert HERBART in *didaktische*, mit Fragestellungen, die seitdem konstitutiv für systematisches didaktisches Denken sind. Solche Fragestellungen und Problemfelder sind:

- Dimensionen des Unterrichts: Länge und Breite,
- Materie des Unterrichts: die Inhaltsfrage,
- Gang des Unterrichts: die Methodenfrage.

2. Dimensionen des Unterrichts

Bei der Analyse seines fundamentalen Begriffs Vielseitigkeit des Interesses unterscheidet HERBART, wie bereits ausgeführt, einen formalen von einem materialen Aspekt.

Im *ersten* Aspekt fasst er den Grundrhythmus von Vertiefung und Besinnung im Begriff *Stufen des Unterrichts*. Die hieraus abgeleitete didaktische Fragestellung ist *Artikulation des Unterrichts*. Damit ist das Problem einer didaktischen Gliederung des Unterrichts (definierter Unterrichtsphasen) formuliert.

Im *zweiten* Aspekt seiner Analyse fragt HERBART nach den „*Reihen*“ und „*Gliedern*“ von Vielseitigkeit und kommt zur Unterscheidung von Erkenntnisinteressen und Interessen der Teilnahme. Diese Aspektendifferenzierung fasst er auch unter dem Titel *Dimensionen des Unterrichts*: „*Es gibt eine Breite und eine Länge des Unterrichts durch das, was nebeneinander und*

57 J. Fr. HERBART: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet*. In: HOFMANN 1976, S. 118.

was nacheinander gelehrt werden soll.“⁵⁸ Mit *Länge* fasst HERBART den Aspekt des Nacheinander, der Folge; mit *Breite* den Aspekt des Nebeneinander, Zeitgleichen. Im ersten Aspekt ist nach der (Stufen-)Folge und Rhythmisierung von Unterricht gefragt; im zweiten Aspekt geht es um das Parallellaufen, die zeitliche „*Gleichschaltung*“ der Reihen und Glieder des vielseitigen Interesses.

Der produktive Impuls, der in dieser Dimensionierung des Unterrichts liegt, ist offensichtlich: Eindimensionierter Unterricht ist nicht das Ganze des Unterrichts; immer geht es darum, die Längedimension (Stufen, Artikulation) mit der Breitedimension (Berücksichtigung möglichst aller „*Seiten*“ der Bildung) so miteinander zu verknüpfen, dass erziehender Unterricht möglich wird.

Die konstitutive Idee des erziehenden Unterrichts ist Vielseitigkeit des Interesses. Erziehender Unterricht erhält seine pädagogische Qualität durch das Zusammenwirken von Interessen der Erkenntnis und Interessen der Teilnahme. Im Horizont vielseitigen und gleichschwebenden Interesses muss erziehender Unterricht in „*zwei Dimensionen*“: „*Länge*“ und „*Breite*“, konzipiert und artikuliert werden: im temporären Aspekt *Länge* als Prozess des Wechsels von Vertiefung und Besinnung; im Aspekt *Breite* als Parallellaufen der beiden Reihen des Interesses: Erkenntnis und Teilnahme. In diesem konzeptionellen Zusammenspiel beider Aspekte, in der Artikulation eines so „*breit*“ angelegten Unterrichts, der Erfahrung und Umgang transzendiert und zur „*Besinnung*“ sowie zur „*Teilnahme*“ anleitet, ist HERBARTS Idee des erziehenden Unterrichts begründet.

Erziehender Unterricht ist *erstens* Unterricht in der Zweckbestimmung vielseitigen Interesses/vielseitiger Bildung; erziehend ist Unterricht *zweitens* durch seinen Anspruch, zur Vertiefung und Besinnung zu führen; erziehend

58 J. Fr. HERBART: *Aphorismen zur Pädagogik*. In: SALLWÜRK II, S. 410. „Was **nacheinander**, und eins **durch** das andere, – was hingegen **zugleich**, und jedes mit **eigner** und ursprünglicher Kraft geschehen müsse: diese Fragen gelten allen Geschäften, allen Plänen, worin eine große Manigfaltigkeit verflochtener Maßregeln enthalten sein soll. Denn immer wird man von mehreren Seiten zugleich anfangen, vieles durch das Vorhergehende bereiten müssen. Dies sind gleichsam die zwei Dimensionen, nach welchen man sich zu orientieren hat.“ (J. Fr. HERBART: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet*. In: HOFMANN 1976, S. 124). HERBARTS Biograph Ernst VON SALLWÜRK interpretiert diesen Satz so: „Die **zwei Dimensionen** sind a) die nebeneinander (in die *Breite*) wirkenden Interessen, b) die nacheinander (in der Längsrichtung) sich folgendenden Stufen des Unterrichts.“ (In: SALLWÜRK I, S. 186, Fußnote 17).

ist Unterricht *drittens* durch seinen Anspruch, Interessen der Erkenntnis und der Teilnahme *gleichermaßen* auszubilden.

3. Unterrichtsgegenstand

Auf der Ebene der *Unterrichtsgegenstände/Unterrichtsinhalte* verhandelt HERBART die „*Materie des Unterrichts*“ und Fragen des Lehrplans. Zwar liegt „*die Materie des Unterrichts [...] in den Wissenschaften*“⁵⁹, aber Definition und Klassifikation von Unterrichtsgegenständen unterliegen *pädagogischen* Verbindlichkeiten; das heißt: ein Unterrichtsgegenstand gewinnt Rang und Gewicht durch seinen Bezug auf den pädagogisch gefassten Zweck des Unterrichts: vielseitiges Interesse. Oberster Klassifizierungsgesichtspunkt der „*Unterrichtsmaterie*“ ist nicht die wissenschaftliche Systematik, sondern die Systematik des pädagogischen Zwecks: „*Man denke sich einen Entwurf des Unterrichts, zunächst bloß nach den Gliedern der Erkenntnis und Teilnahme eingeteilt, mit völliger Nichtachtung aller Klassifikation der Materialien unserer Wissenschaften; denn diese kommen, da sie nicht **Seiten der Persönlichkeit** unterscheiden, für gleichschwebende Vielseitigkeit **gar nicht in Betracht**. –*“⁶⁰ HERBART wendet sich entschieden gegen eine lineare Zuordnung einzelner Wissenschaftsdisziplinen zu bestimmten Lehrdisziplinen: Es gibt keine „*absolute Voraussetzung, diese oder jene Wissenschaft solle gelehrt werden. Eine solche Voraussetzung darf der erziehende Unterricht nicht von dem **Zwecke** trennen: daß die geistige Tätigkeit des Zöglings soll gewonnen werden. **Dies** bestimmt seinen Gesichtspunkt; aber ebensowenig das bloße Wissen als der Nutzen.*“⁶¹

Die Wissenschaften sind der Materie des Unterrichts nicht einfach vorgeordnet; vielmehr *bedient* sich der erziehende Unterricht einiger Lehrgegenstände „*zur Erweckung geistiger Tätigkeit*“.⁶² Dazu bedarf es „*der pädagogischen Bearbeitung der Wissenschaften*“, zu der „*Verkürzungen durch bestimmt ausgehobene Episoden gerechnet werden.*“⁶³

59 J. Fr. HERBART: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet*. In: HOFMANN 1976, S. 128.

60 Ebd., S. 123.

61 J. Fr. HERBART: *Umriß pädagogischer Vorlesungen*. In: HOFMANN 1976, S. 271.

62 Ebd., S. 273.

63 J. Fr. HERBART: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet*. In: HOFMANN 1976, S. 159.

„Fängt der [...] Unterricht zur rechten Zeit und mit voller Hoffnung an: so findet er leicht in den vorigen Entwicklungen die **zwei Hauptfäden**, die von einem Extrem der Erziehung zum anderen laufen, und nie aus der Hand gelegt werden sollen. Geschmack und Teilnahme erheischen das chronologische Aufsteigen von den Alten zu den Neueren. [...] Spekulation und Empirie [...] erfordern vor allem ein durchgeführtes und vielfach angewandtes Studium der Mathematik. – Als Hauptpunkte, welche in den Anfängen dieser beiden Reihen hervorragen, wage ich die *Odyssee* und das *ABC der Anschauung* zu nennen.“ Hinzu kommen „heterogene Studien“ sowie Übungen im „analytischen Verfahren“. Dies sind „die Hauptzüge [...] für den vollständigen Plan des erziehenden Unterrichts.“⁶⁴

HERBARTS Begriff von (erziehendem) Unterricht ist, wie oben ausgeführt, in „zwei Dimensionen“ konzipiert: als prozessuales Geschehen in der Zeit (diesen temporalen Aspekt bezeichnet er als „Länge“) und als Vorgang der Gleichzeitigkeit, des parallelen Verfolgens aller Glieder des vielseitigen Interesses (diesen Aspekt bezeichnet er als „Breite“). „Unterricht habe Erkenntnis und Teilnahme, als verschiedene Gemütszustände von ursprünglicher Eigenart **zugleich** zu entwickeln.“⁶⁵ Für dieses „Parallellaufen“ der verschiedenen Unterrichtsangelegenheiten sucht er nach idealen Unterrichtsgegenständen. Sein bevorzugtes Exempel ist HOMERS „*Odyssee*“. Im „Pädagogischen Gutachten über Schulklassen“ (1818) führt er dieses Beispiel schulmäßig aus:

„Die *Odyssee* erzählt eine lange, bunte Geschichte; sie weckt also das **empirische** Interesse. Sie zeigt allerlei Menschen in Wirkung und Gegenwirkung; dadurch reizt sie zu einer Reflexion über den Zusammenhang der Ursachen und Folgen in der menschlichen Gesellschaft, und diese Reflexion ist der Anfang der **Spekulationen** des pragmatischen Historikers. Sie ist ein Gedicht, und zwar ein klassisches Gedicht; und obgleich sie als solches von Kindern keineswegs vollständig aufgefaßt wird, [...] so umringt sie dennoch den kindlichen Geist mit den allergünstigsten Gelegenheiten, um sich, soweit seine Anlage reicht, in **ästhetischer** Hinsicht zu entwickeln. Sie schildert menschliche Leiden und Freuden, und zwar dem allergrößten Teile nach so, daß schon der kleine Knabe, und dieser eigentlich am allermeisten, damit **sympathisieren** kann. Sie zeigt gesellschaftliches Wohl und Wehe, bürgerliche Ordnung und Unordnung; sie erregt hierdurch das **gesellschaftliche**

64 Ebd., S. 158.

65 Ebd., S. 124.

*Streben, welches sich späterhin zum Gemeinsinn ausbilden soll. Endlich zeigt sie den Menschen unterworfen einer höhern, göttlichen Gewalt; sie leitet also zur **religiösen** Demut. [...] Dies alles zusammengenommen ist nun nicht bloß eine vollständige Induktion, woraus folgt, daß die Odyssee ein höchst vortreffliches Bildungsmittel sei, sondern es ist auch hiermit ein vollkommen zureichendes Beispiel gegeben, welche Manigfaltigkeit, welche Art von Vielseitigkeit gefordert werde, indem vom vielseitigen Interesse die Rede ist.*⁶⁶

HERBARTs Odyssee-Interpretation ist ein beeindruckendes Exempel für seine Ansicht einer *pädagogischen* Konstruktion der Unterrichtsmaterie. Um vielseitiges Interesse auszubilden, ist es „nicht nötig, mancherlei in den Schulen zu treiben. Zuweilen ist einerlei hinreichend, um die sämtlichen sechs Klassen des Interesse[s] mit kräftiger Nahrung zu versehen.“⁶⁷

Die Beziehungen zwischen dem Zweck des Unterrichts und seiner „Materie“ bedürfen konkreter, differenzierter Analysen: „ein und dasselbe Objekt kann oft das Gemüt durch eine Reihe sehr verschiedener Beschäftigungen, folglich sehr verschiedener Interessen führen, z. B. Geschichte, Philosophie.“⁶⁸ Dies trifft auf das Odyssee-Beispiel zu. Andererseits bedarf es „sehr verschiedner Objekte, [die] einerlei Art von Interesse“ erregen.⁶⁹

4. Unterrichtsmethode

Nach der Zweckbestimmung des Unterrichts und der Konstruktion einer auf diesen Zweck bezogenen Unterrichtsmaterie sollen HERBARTs Aussagen über die *Unterrichtsmethode* gesichtet und interpretiert werden.

HERBART bietet keine explizite Theorie der Unterrichtsmethode, wie er überhaupt äußerst zurückhaltend bei der Verwendung des Methodenbegriffs ist. Statt dessen operiert er mit Begriffen und Wendungen, die verschiedene *Aspekte des Unterrichtsverfahrens* bezeichnen: Art und Weise des Unterrichts, Form des Unterrichts, Lehrform, Lehrweise, Lehrart, Manieren des Unterrichts, Gang des Unterrichts. Methodische Sachverhalte werden mehrfach

66 J. Fr. HERBART: *Pädagogisches Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung*. In: SALLWÜRK II, S. 287 f.

67 Ebd., S. 287.

68 J. Fr. HERBART: *Aphorismen zur Pädagogik*. In: SALLWÜRK II, S. 402.

69 Ebd.

„durch kurze Worte“ fixiert.⁷⁰ Auslassungen zu diesen methodisch relevanten Begriffen finden sich im Zusammenhang zweier Fragestellungen: *Stufen/Artikulation des Unterrichts* und *Gang des Unterrichts*.

Artikulation des Unterrichts und Unterrichtsmethode

Wie bereits ausgeführt, entfaltet HERBART sein Stufenmodell des Unterrichts unter einem weiten *bildungstheoretischen* Blickpunkt. Bereits in der „*Allgemeinen Pädagogik*“, ausgeprägter im „*Umriß pädagogischer Vorlesungen*“, stellt er explizite Zusammenhänge zwischen den Stufen des Unterrichts und methodischen Fragen des Unterrichts her. An mehreren Stellen wird dieser Zusammenhang *in der Reihenfolge der Stufen* hervorgehoben. Das geschieht dann auch in didaktischer Diktion, so beispielsweise am Ende des Abschnitts „*Stufen des Unterrichts*“: „*Es sei gestattet, die Resultate durch kurze Worte zu fixieren.* [...]“

Allgemein soll der Unterricht

*zeigen,
verknüpfen,
lehren,
philosophieren.*“⁷¹

Diese „*kurzen Worte*“ beziehen sich auf die Stufen des Unterrichts: Klarheit, Assoziation, System, Methode.⁷²

Maßgeblicher Gesichtspunkt für HERBARTS Methodenreflexion ist der Bezug auf den Zweck des Unterrichts: „*Die Art und Weise des Unterrichts ergibt sich aus den Begriffen der Vielseitigkeit und der Belebung. Er soll*

70 J. Fr. HERBART: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet*. In: HOFMANN 1976, S. 127.

71 Ebd.

72 In HERBART s formaler Analyse der Vielseitigkeit, im von ihm beschriebenen Grundrhythmus von Vertiefung und Besinnung im Wechsel von Ruhe und Fortschreiten wird *Methode* als „*Fortschritt der Besinnung*“ definiert (ebd., S. 111). Sie (die Methode) „*durchläuft das System; produziert neue Glieder desselben, und wacht über die Konsequenzen in seiner Anwendung*“ (ebd.). Hier ist nicht von Unterrichtsmethode die Rede, vielmehr vom „*schwere[n] Geschäft, zur Methode zu bilden*“ (ebd.). HERBART verbindet mit „*Methode*“ vielseitige Übungen im Methodisieren gewonnener Erkenntnisse zur Anwendung des Gelernten. Methode ist also auf den *Lernenden* bezogen, seine geistige Aktivität, sein (auszubildendes) Vermögen, mit gewonnenem Wissen sachgerecht zu operieren und sich frei im „*System*“ zu bewegen.

*zeigen und vorsagen,
erinnern und fragen,
wissenschaftlich lehren
und philosophieren,*

*um Klarheit, Assoziation, Anordnung und Methode zu erzielen.*⁷³

*„Alle die verschiedenen Unterrichtsweisen [...] müssen also in der angegebenen Reihe verbunden werden. Die Reihe muß gewissermaßen für jede neue Sphäre von Unterrichtsgegenständen von neuem angefangen und durchlaufen werden, – nur nicht mit pedantischer Steifheit.“*⁷⁴

Auch im „Umriss“ vermeidet HERBART, von Methode als Unterrichtsmethode zu sprechen, statt dessen gibt er methodische Hinweise zu den einzelnen Stufen:

- Klarheit:* „kurze, möglichst verständliche Worte“; Wiederholungen; „taktmäßiges Zugleichsprechen aller Schüler“.
- Assoziation:* „freies Gespräch“.
- System:* zusammenhängender Vortrag; „Hervorheben der Hauptgedanken“.
- Methode:* „Übung im methodischen Denken [...] durch Aufgaben, eigne Arbeiten“; Anwenden.⁷⁵

HERBART spricht – bezogen auf die Stufen des Unterrichts – von „*verschiedenen Lehrweisen*, [die sich] *nicht ausschließen dürfen*, daß sie vielmehr bei jedem, kleineren oder größeren, Kreise von Lehrgegenständen einander folgen müssen; und zwar in der angegebenen Ordnung.“⁷⁶

Diese – von HERBART hervorgehobenen – Zusammenhänge zwischen den Stufen des Unterrichts und bestimmten „*Lehrweisen*“ sind der Hauptansatz-

73 J. Fr. HERBART: *Genauere Bestimmung der Hauptbegriffe, welche in die Bestimmung des pädagogischen Zwecks eingehen*. In: *Johann Friedrich Herbart's Pädagogische Schriften*, hrsg. von Otto WILLMANN und Theodor FRITZSCH, Bd. 1, Osterwiek (Harz) und Leipzig 1913, S. 186.

74 Ebd.

75 J. Fr. HERBART: *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. In: HOFMANN 1976, S. 252 f.

76 Ebd., S. 251 f.

punkt orthodoxer Herbartianer⁷⁷ bei ihrer Transformation von HERBARTS Stufenmodell des Erkenntnisprozesses in ein Stufenmodell der Unterrichtsmethode. An diesem Vorgang lässt sich das „Umschlagen“ von HERBARTS Didaktik in die Didaktik(en) „der“ Herbartianer aufzeigen.⁷⁸

Gang des Unterrichts

In seiner ersten Vorlesung über Pädagogik (1802) spricht HERBART „von einer allgemeinen Einteilung der Methode dieses Unterrichts in synthetischen und analytischen“.⁷⁹ Diesen auf logische Verfahren bezogenen Begriff von Methode legt er später seiner Darstellung des *Unterrichtsganges* zugrunde. „Ob der Unterricht in den rechten Gang komme: das hängt vom Lehrer, vom Schüler und vom Gegenstande zugleich ab. Gewinnt der Gegenstand nicht das Interesse der Schüler, so entstehen üble Folgen, welche sich im Kreise drehen.“⁸⁰ „Der Gang des Unterrichts ist entweder synthetisch oder analytisch. Man kann im allgemeinen jeden Unterricht synthetisch nennen, in welchem der Lehrer selbst unmittelbar die Zusammenstellung dessen bestimmt, was gelehrt wird; analytisch hingegen denjenigen, wobei der Schüler zuerst seine Gedanken äußert, und diese Gedanken [...] unter Anleitung des Lehrers auseinandergesetzt, berichtet, vervollständigt werden.“⁸¹

Zur „Synthesis“ gehört der „bloß darstellende Unterricht“. Wer diesen „in der Gewalt hat, wird am sichersten das Interesse der Schüler gewinnen.“⁸²

Dieser *bloß darstellende Unterricht* knüpft unmittelbar an die Erfahrungen der Lernenden an, er soll „versinnlichen, was hinreichend **ähnlich** und ver-

77 Franz HOFMANN spricht von einer „orthodoxen Schule“ der Herbartianer unter der Führung von Tuiskon ZILLER (1817–1882) und Wilhelm REIN (1847–1929). In: HOFMANN 1976, S. 60.

78 Zu diesem Fragenkomplex habe ich mich mehrfach geäußert. Vgl. Lothar KLINGBERG: *Herbart über Artikulation des Unterrichts*. In: Klaus KLATTENHOFF (Hrsg.): „Knaben müssen gewagt werden“. *Johann Friedrich Herbart gestern und heute*, Oldenburg 1997, S. 215–225; vgl. ders.: *Herbartianismus – Paradigma, Schule, Exempel*. In: Rotraud CORIAND/ Michael WINKLER: *Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte*, Weinheim 1998, S. 118–120.

79 J. Fr. HERBART: *Vorlesung über Pädagogik (1802)*. In: HOFMANN 1976, S. 385.

80 J. Fr. HERBART: *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. In: HOFMANN 1976, S. 273.

81 Ebd., S. 274.

82 Ebd.

bunden ist mit dem, worauf der Knabe bisher gemerkt hat“⁸³: das „Gemälde fremder Städte, Länder Sitten, Meinungen“, „historische Schilderungen“; eine große Rolle spielen „alle Arten von **Abbildungen**“. Diese Lehrart „hat nur ein Gesetz: **so zu beschreiben, daß der Zögling zu sehen glaube.**“⁸⁴

Analytischer Unterricht soll „die Massen [von Vorstellungen], die sich in den Köpfen der Kinder anhäufen, und die durch den bloß darstellenden Unterricht noch vermehrt werden, **zerlegen**, und die Aufmerksamkeit in das Kleinere und Kleinste sukzessiv vertiefen.“⁸⁵ „Indem nun der analytische Unterricht das Besondere, was er vorfindet, zerlegt, reicht er hinauf in die Sphäre des Allgemeinen.“⁸⁶

Analytischer Unterricht bleibt im wesentlichen im Horizont kindlicher Erfahrung und kindlichen Umgangs befangen; demgegenüber baut der *synthetische Unterricht* „aus eigenen Steinen“, er vermag „das ganze Gedankengebäude, was die Erziehung verlangt, aufzuführen.“⁸⁷ Synthetischer Unterricht transzendiert bloßes Erfahrungs- und Umgangslernen; er verfolgt die dem Unterricht eigene Funktion, Neues zu vermitteln, Vertiefung in Besinnung zu überführen. „Der synthetische Unterricht hat zweierlei zu besorgen: er muß die Elemente geben, und ihre Verbindung veranstalten.“⁸⁸

HERBART arbeitet den analytischen und den synthetischen Gang des Unterrichts systematisch durch. Bezugspunkt sind die Reihen des vielseitigen Interesses: Erkenntnis und Teilnahme in ihren sechs Gliedern. In diesem breiten Aufriss transponiert HERBART die logischen Verfahren der Analyse und Synthese in methodische Konzepte des Unterrichts. So dürfen wir sein großangelegtes Kapitel über den „*Gang des Unterrichts*“ als seine Methodenlehre des Unterrichts interpretieren.

83 J. Fr. HERBART: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet*. In: HOFMANN 1976, S. 133.

84 Ebd.

85 Ebd., S. 133 f.

86 Ebd., S. 134.

87 Ebd., S. 136.

88 Ebd., S. 137.

Herbarts Begriff von Unterrichtsmethode – Versuch einer Systematisierung

In HERBARTS Auslassungen zur Unterrichtsmethode (Unterrichtsverfahren, Lehrweisen usw.) lassen sich vier didaktisch relevante Fragestellungen differenzieren:

- Das Problemfeld *Stufen des Unterrichts/Artikulation des Unterrichts*: HERBART transponiert seinen zunächst bildungstheoretischen Ansatz ins Didaktische. Seine didaktischen Interpretationen der „*Stufen*“ sind Basiselemente seiner Methodenlehre des Unterrichts. In der Artikulationsstufe „*Methode*“ stellt er einen Zusammenhang zwischen Lehrmethode und Lernmethode her.
- Im Zusammenhang mit der Artikulationsfrage und seinen Ausführungen zum „*Gang des Unterrichts*“ argumentiert HERBART dezidiert unterrichtsmethodisch; er beschreibt ein weites Spektrum methodischer Verfahren des Unterrichts, die sich um *methodische Grundformen* gruppieren lassen: Vortrag, Gespräch, Wiederholung, Übung, Anwendung (u. a.).
- HERBARTS Auslassungen zum *Gang des Unterrichts* können als Methodenlehre des Unterrichts interpretiert werden, in deren Zentrum die *logischen Verfahren* der Analyse und Synthese stehen.
- Im Ansatz expliziert HERBART *Sozialformen des Unterrichts*: Einzelunterricht, Unterricht in der kleinen Gruppe, Klassenunterricht.

III. Biographischer Hintergrund

Grundpositionen von HERBARTS Theorien über Vielseitigkeit des Interesses und erziehenden Unterricht entstehen im wesentlichen in den knapp drei Jahren seiner Hauslehrertätigkeit in der Schweiz (1797-1799). Sie sind markante Beispiele für die lebensgeschichtlichen Hintergründe und die Genese seiner Theorieproduktion. Für HERBARTS Theorieentwicklung sind seine Praxisjahre als Lehrer und Erzieher von maßgeblicher, ja prägender Bedeutung.⁸⁹ In einem Prozess intensiver Theoriereflexion seiner Praxiserfahrungen entstehen in diesen Jahren im wesentlichen alle Begriffskonstruktionen seiner pädagogischen Theorie. In der folgenden knappen biographischen

89 Vgl. hierzu: Wolfgang KLAFKI: *Pädagogische Erfahrung und pädagogische Theorie bei Johann Friedrich Herbart*. In: Klaus KLATTENHOFF (Hrsg.): „*Knaben müssen gewagt werden*“. Oldenburg 1997, S. 167–192. Vgl. auch Lothar KLINGBERG: *Herbart als Lehrer*. In: *Pädagogik und Schulalltag* 49 (1994) 2, S. 160–165.

Skizze soll dies für einige Begriffe aufgezeigt werden: Interesse, Vielseitigkeit, Erkenntnis, Teilnahme, erziehender Unterricht.

Im Frühsommer 1797 tritt der einundzwanzigjährige HERBART seine Stelle als Hauslehrer in der Familie des Altlandvogtes Karl Friedrich STEIGER in Bern an. Seine Zöglinge sind Ludwig (14), Karl (10) und Rudolph (8). HERBART hat Schwierigkeiten mit Ludwig; er reflektiert diese in seinem „*1. Bericht an Herrn von Steiger*“ (November 1797). HERBART analysiert die entstandene Problematik; er sieht die Gefahr, dass aus Ludwig „*ein sehr kluger, überlegter, konsequenter Egoist werden*“ könnte. „*Durch eine Leitung hingegen, wie sie sein sollte, ließe sich eine solche Disposition zu der vortrefflichen Vielseitigkeit des Interesses [...] ausbilden.*“⁹⁰ HERBART fällt es schwer, Ludwig für seine Intentionen aufzuschließen; er sucht nach dem passenden „*Schlüssel*“: „*Man müßte ihn doch irgendwo fassen können, um ihn zu führen! Man muß doch Wind haben, um zu segeln! Man bedarf doch einer Triebfeder, um Tätigkeit hervorzubringen!*“⁹¹

Diese Triebfeder ist das *Interesse*. HERBART stößt hier auf den weiter oben bereits beschriebenen Zusammenhang zwischen dem Interesse des Lernenden und dem Interesse des Lehrers. Er befasst sich intensiv mit Geschichte und Mathematik, um mit den eigenen Interessen „*den jedesmaligen Gegenständen des Unterrichts recht nahe zu bleiben*“.⁹²

Ludwig hat naturwissenschaftliche Interessen und Ansprüche, die HERBART aktuell überfordern: „*Jetzt ist er gerade mit der Mathematik und Chemie beschäftigt, die durch ihre enge Verbindung mit den übrigen Naturwissenschaften denselben höheres Interesse geben, und es von ihnen empfangen.*“⁹³ HERBART bedauert, in seiner Jugend einen systematischen naturwissenschaftlichen Unterricht nicht erhalten zu haben, gesteht diesen Mangel ein und kündigt an, mit Ludwig gemeinsam solche Studien zu treiben: „*Mir würde es sehr lieb sein, aus Ludwigs Lehrer sein Mitschüler zu werden. Mein Beispiel dürfte hierin wenigstens ebensoviel wert sein, als mein Unterricht.*“⁹⁴

HERBARTS Reaktion auf seine problematische Beziehung zu Ludwig ist cha-

90 J. Fr. HERBART: *Erster Bericht an Herrn von Steiger*. In: SALLWÜRK II, S. 10 f. (erste Erwähnung von Herbarts Schlüsselbegriff *Vielseitigkeit des Interesses*).

91 Ebd., S. 11.

92 J. Fr. HERBART: *Vierter Bericht an Herrn von Steiger*. In: SALLWÜRK II, S. 42 f.

93 J. Fr. HERBART: *Erster Bericht an Herrn von Steiger*. In: SALLWÜRK II, S. 10.

94 Ebd.

rakteristisch für sein Verständnis einer pädagogischen Situation und einer didaktischen Lehrer-Schüler-Beziehung. Während er in anderen Zusammenhängen das Entgegenkommen des Lernenden als Voraussetzung gelingenden Unterrichts betont („*Vieles hängt davon ab, wie weit und wie der Zögling entgegenkommt.*“⁹⁵), unterstreicht er im vorliegenden Falle das *Entgegenkommen des Lehrers*. Lehren ist nicht per se an den (professionell) Lehrenden gebunden, und Lernen nicht an den (lernenden) Schüler. Der wechselseitige Zusammenhang von Lehren und Lernen – personifiziert im lernenden Lehrer und im lehrenden Schüler – ist für HERBART eine (nicht weiter reflektierte) didaktische Größe.⁹⁶

Im Herbst 1798 schreibt HERBART seinen „4. Bericht an Herrn von Steiger.“ Er berichtet ausführlich über die Fortschritte seiner Zöglinge in einzelnen Disziplinen und reflektiert seine Erfahrungen. Eine sein späteres Theoriegebäude maßgeblich bestimmende Position ist die Unterscheidung von Interessen der *Erkenntnis* und solchen der *Teilnahme*, die hier zum ersten Mal vorgenommen wird.⁹⁷ „Überhaupt denke ich mir den ganzen Unterricht [...] an zwei nebeneinander fortlaufenden Hauptfäden geknüpft, einen für den Verstand, den anderen für die Empfindung und die Einbildungskraft.“⁹⁸ Physik und Mathematik sind vorzügliche Gegenstände und Mittel der Übung des Verstandes, wogegen „*Teilnahme des Herzens*“ am besten an der Geschichte entwickelt und gepflegt werden kann.⁹⁹

Ende des Jahres 1799 verlässt HERBART Bern mit einem reichen Schatz pädagogischer und didaktischer Erfahrungen und mit den tragenden begrifflichen Elementen seiner Theorie eines erziehenden Unterrichts. Auf seinem Weg nach Bremen und Göttingen hat er die „*einheimischen*“ Begriffe der Pädagogik in seinem „*Gepäck*“.

Der junge Lehrer und Erzieher HERBART gibt uns in seinen „*Berichten*“ Einblicke in seine pädagogische Werkstatt, sein pädagogisches „*Laboratorium*“, seine Erfahrungen und Erkenntnisse, in den *Entstehungsprozess* seiner pädagogischen Theorie. Das ist ein Geniestreich der modernen Pädago-

95 J. Fr. HERBART: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet*. In: HOFMANN 1976, S. 157.

96 Dieses wechselseitige Entgegenkommen darf gewiss nicht verwechselt werden mit der gängigen Forderung, den Schüler dort „*abzuholen*“, wo er sich gerade befindet.

97 Vgl. hierzu Ernst von SALLWÜRKS Fußnote in: SALLWÜRK II, S. 40.

98 J. Fr. HERBART: *Vierter Bericht an Herrn von Steiger*. In: SALLWÜRK II, S. 41.

99 Ebd.

gik bereits am Beginn ihrer Karriere zu einer systematischen Wissenschaft von der Erziehung und vom Unterricht.

IV. Würdigung und Versuch einer Aktualisierung

1.

HERBART begründet eine stringente pädagogische Logik. Systematisch entfaltet er eine pädagogische Fragestellung im Horizont vielseitiger Bildung zur Persönlichkeit. Er begründet eine pädagogische Systematik in der deutlichen Abgrenzung und Zuordnung zweier pädagogischer Grundphänomene (und -prozesse): *Erziehender Unterricht* und *Zucht*. Beide bilden die „*eigentliche Erziehung*“ (in Abgrenzung zur „*Regierung*“). Während *Zucht* auf der unmittelbaren, „*kontinuierlichen Begegnung*“ zwischen Erzieher und Zögling beruht¹⁰⁰, kommt beim Unterricht „*etwas Drittes* [hinzu], *womit Lehrer und Lehrling zugleich beschäftigt sind*“: die Unterrichtsgegenstände.¹⁰¹

Die aktuelle Bedeutung dieser Unterscheidung sehe ich in dem hier vorliegenden Impuls, *beide* Grundphänomene des Erzieherischen deutlich zu unterscheiden und in adäquaten Theoriebildungsprozessen auszdifferenzieren. Erziehender Unterricht ist ein eigenständiges und begrenztes pädagogisches Gebilde, das nicht überfrachtet werden darf (etwa durch Forderungen nach mehr „*Praxis*“, „*Leben*“ und „*Offenheit*“). Daneben muss das, was HERBART „*Zucht*“ nennt, also Erziehung im engeren Sinne oder sittliche Bildung, als eigene pädagogische Fragestellung thematisiert, entwickelt und (theoretisch wie praktisch) *vertreten* werden. Die gegenwärtige Theorielage – im besonderen die Pädagogik-Präsentation in der Lehrerbildung – lässt diese deutliche Differenz eher vermissen; statt dessen beobachte ich eine Überfrachtung didaktischer und eine Reduzierung erzieherischer und erziehungstheoretischer Fragestellungen. Die Tendenz einer Didaktisierung der Pädagogik und der Pädagogikausbildung ist nicht zu übersehen, gleichzeitig die Tendenz, theoretische Fragen des Erziehungsprozesses, einer Erziehung im engeren Sinne, zu vernachlässigen. Das gilt beispielsweise für die traditionsreiche Frage schulischer Gemeinschaftserziehung oder für den Problemkreis moralischer Erziehung. Die offenkundigen Schwierigkeiten schulischer

100 J. Fr. HERBART: *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. In: HOFMANN 1976, S. 196.

101 Ebd., S. 191.

Erziehung dürften auch mit Defiziten einer Theorie der Erziehung und der Lehrerbildung auf diesem Gebiet zusammenhängen. In der Lehrerbildung werden didaktische und unterrichtsmethodische Fragen deutlich akzentuiert; die theoretische Aufklärung des Erziehungsprozesses und das Erproben erzieherischer Kompetenzen fallen demgegenüber deutlich ab.

2.

In seiner Pädagogik exponiert HERBART die Fragestellung des *Zwecks*, also der Ziele der Erziehung. Pädagogik beginnt mit der Begründung von Zielen der Persönlichkeitsbildung und der Verständigung über die „*Seiten*“ dieser Bildung.

Allgemeine Zweckbestimmung der Erziehung ist Vielseitigkeit des Interesses. HERBARTS hoher Begriff *Interesse* in der Differenzierung formaler und materialer Aspekte inauguriert eine pädagogische Fragestellung von bleibender Aktualität. Das gilt unter folgenden Aspekten:

- Priorität der Zweckbestimmung der Erziehung;
- Bestimmung eines vielseitigen Interesses als Zweck;
- Differenzierung der Vielseitigkeit in Erkenntnisinteressen und Interessen der Teilnahme;
- Didaktische Transposition dieser Fragestellung: Dimensionen des Unterrichts.

HERBARTS Dimensionierung des Unterrichts in „*Länge*“ und „*Breite*“ ist von bleibender Anregung für didaktisches Denken. Unterricht wird unter zwei Aspekten konzipiert: im *temporalen* Aspekt, als prozessuales Geschehen in der Zeit, und im Aspekt *Gleichzeitigkeit*, d. h. im „*parallelen*“ Verfolgen aller Glieder des Zwecks, aller „*Seiten*“ der Bildung der Persönlichkeit.

Im Aspekt „*Breite*“ differenziert HERBART *Erkenntnis* und *Teilnahme* als Hauptglieder des vielseitigen Interesses. Hier liegt der „*Kern*“ seiner Konstruktion eines *erziehenden Unterrichts*. In dieser Differenzierung *gleichwertiger* „*Reihen*“ des Interesses und in der Ausdifferenzierung der Erkenntnisinteressen und der Interessen der Teilnahme liegt ein weiterer Impuls für systematische Theoriearbeit.

Die gegenwärtige pädagogische Theoriediskussion verläuft ohne sichtbare

theoretische Anstrengung zur Systematik pädagogischer Zielbestimmungen. Das gilt für beide von HERBART explizierten Fragestellungen: für den Problembereich der Stufen/Artikulation („*Länge*“) und den Problembereich der Differenzierung pädagogischer Zwecke im Aspekt Gleichzeitigkeit („*Breite*“).

3.

HERBART bleibt anregend für die Frage einer *pädagogischen* Konstruktion der didaktischen *Inhaltsfrage*.

Für HERBART sind Unterrichtsgegenstände *Erziehungsmittel*, die auf den *Zweck* der Erziehung (und des Unterrichts) bezogen sind. Wissenschaftliche (und andere) Unterrichtsgegenstände sind ein wichtiger Faktor (das „*dritte Glied*“) der Unterrichtsstruktur und Unterrichtsgestaltung; sie sind indessen keine Determinante im Sinne linearer Faktorenabhängigkeit, das heißt, sie begründen keine didaktische Wenn-dann-Logik. Aus der primären Zweckbestimmung der Unterrichtsgegenstände kann deren *pädagogische* Wertigkeit abgeleitet werden. Eine hohe pädagogische Wertigkeit liegt vor, wenn ein Unterrichtsgegenstand (HERBARTS Paradigma ist HOMERS „*Odyssee*“) „*breit*“, also vielfach und vielgliedrig auf den pädagogischen Zweck des Unterrichts bezogen ist. Damit kann der *exemplarische* Wert eines Bildungsinhaltes bestimmt werden, also sein Rang im Gefüge von Unterrichtsgegenständen und -veranstaltungen.

Auch diese Position HERBARTS hat an Aktualität nichts eingebüßt. Die Geschichte des Lehrplans und der Didaktik liefert dafür genügend Belege.

4.

HERBART gründet seine Theorie pädagogischer Zwecke und seine Idee eines erziehenden Unterrichts auf seinen Begriff von *Selbsttätigkeit* („*Interesse ist Selbsttätigkeit*“). Zweck des Unterrichts ist es, Selbsttätigkeit als geistige Aktivität vielseitig anzuregen, zu entwickeln und auszubilden. Selbsttätigkeit ist bei HERBART auf der Ebene des pädagogischen Zwecks, nicht auf der eines Mittels, angesiedelt.

Von gleichermaßen prinzipieller wie aktueller Bedeutung ist HERBARTS *pädagogische* Fassung des Begriffs der Selbsttätigkeit, seine Abgrenzung gegenüber Versionen von Selbsttätigkeit, die auf „*Selbstlauf*“, auf „*Wachsenlassen*“ hinauslaufen. Selbsttätigkeit steht für HERBART im selbstverständlichen

Bezug auf *pädagogische Führung*. Selbsttätigkeit und pädagogisches Führen als (widersprüchliche) Einheit zweier Seiten des pädagogischen Prozesses aufzufassen, ist eine gegenwärtig (fast) vergessene pädagogische Erkenntnis.¹⁰²

5.

Die für die Reputation der Pädagogik als theoretische Disziplin wichtigste Hinterlassenschaft HERBARTS ist sein Diktum: „*Es dürfte wohl besser sein, wenn die Pädagogik sich so genau als möglich auf ihre **einheimischen Begriffe** besinnen, und ein selbständiges Denken mehr kultivieren möchte.*“¹⁰³

Zu diesen Begriffen gehören: Bildung, Erziehung Erziehender Unterricht, Lernen und Lehren, die nicht abgewertet und schon gar nicht ersetzt werden dürfen. Nur wenn Pädagogik ihren eigenen „*Forschungskreis*“ immer wieder begründet und ausbaut, entgeht sie der Gefahr, „*von [...] Fremden aus regiert zu werden*“.¹⁰⁴ Es sind weniger diese „*Fremden*“, die die Pädagogik als Wissenschaft bedrohen; vielmehr ist es in erster Linie die zu große Anfälligkeit der Pädagogen gegenüber „*Fremden*“, ihre Neigung, sich „*fremden Eroberern*“ auszuliefern und von ihnen regieren zu lassen. Solche Anfälligkeiten gegenüber „*Fremdem*“ zeigen sich

- in der direkten Ableitung pädagogischer Fragestellungen aus gesellschaftlichen (ökonomischen, technischen, politischen usw.), beispielsweise in der Deduktion von „*Schlüsselqualifikationen*“ aus solchen „*übergeordneten*“ Fragestellungen;
- in einer vordergründigen Soziologisierung des Pädagogischen: der Sicht auf Erziehung, der Konstruktion von Pädagogik, der pädagogischen Sprache;
- in der Vernachlässigung „*einheimischer Begriffe*“ der Pädagogik und der Tendenz, diese durch soziologische zu ersetzen.

102 Vgl. Lothar KLINGBERG: *Zur Problematik des Begriffs „Führen“ in allgemeindidaktischer Sicht*. In: Ernst CLOER/Rolf WERNSTEDT (Hrsg.): *Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung*, Weinheim 1994, S. 223–244.

103 J. Fr. HERBART: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet*. In: SALLWÜRK I, S. 133.

104 Ebd.

Vordergründige Politisierung sowie ein ordinärer Soziologismus sind an der pädagogisch-publizistischen Tagesordnung; sie waren kein „*Privileg*“ von Pädagogik in der DDR.

Hans-Jürgen Lorenz

*„Das Lernen soll dazu dienen, daß Interesse daraus entstehe. Das Lernen soll vorübergehn, und das Interesse soll während des ganzen Lebens beharren“**

Zum Beginn des Schuljahres 1997/98 auf Malta erschien Ende September 1997 in der dortigen „Times“ ein längerer Artikel mit der Überschrift „Gedanken zum neuen Schuljahr“. Der Grundtenor dieses Artikel war: die Erfüllung des nationalen Curriculums sei zwar wichtig, angesichts der vielfältigen Jugendprobleme wie Drogenmissbrauch, Gewalt und Perspektivlosigkeit sei es aber noch dringlicher, dass die Schule den Jugendlichen Möglichkeiten schaffe, eigene Interessen, auf welchen Gebieten auch immer, zu entwickeln, die den Jugendlichen Perspektiven über die Schule hinaus für das weitere Leben eröffneten.

Der Ansatz und die Argumentation hätten aus der Feder J.F. HERBARTS in unserer Zeit stammen können – wie auch unter völlig anderen sozialen Bedingungen pädagogische Einsichten ihre Gültigkeit behalten können. Nun wäre es sicher vermessen, in diesen Gedanken allein schon den Schlüssel zur Lösung aller Jugendprobleme zu sehen. Aber auch aufgrund eigener praktischer Erfahrungen erscheint es mir wichtig und sinnvoll, diesem Gedankengang nachzugehen.

Im Leben ereignen sich immer wieder Zufälle, die sich oft erst im Nachhinein als besonders nachhaltige Einflüsse erweisen. So wurde ich im Wintersemester 1954/55 im „Herbart“-Seminar bei Prof. WENIGER in Göttingen auf Herman NOHLS Aufsatz „Der lebendige Herbart“ in der Zeitschrift „Die Sammlung“ (3. Jahrgang 1948, S. 201 ff.) aufmerksam. Bei der Lektüre war es vor allem der Satz HERBARTS, den ich meinem Referat vorangestellt habe, den NOHL als „die kopernikanische Wendung in der Pädagogik“ bezeichnete und so wertete:

„Auch die radikalste moderne Pädagogik kann diesen Satz nicht übertrumpfen, wie denn auch die amerikanische Projektpädagogik eines Kilpatrick sich noch auf die Interessenlehre Herbarts beruft! Das „helle Wa-

* J.F. HERBART, Pädagogisches Gutachten über Schul-Klassen 1818.

chen des Geistes“ zu erreichen, seine Lust und sein Bedürfnis zu unmittelbarer Betätigung, das „schöpferische Wohlgefühl zu wecken, daß sie bis ins erwachsene Dasein reichen und bis ins hohe Alter ausdauern – das ist die erste Aufgabe, die uns gesetzt ist, wo das einer Schule nicht mehr gelingen will, [...] da wird man eine erzieherische Gefahr wissen.“¹

Gerade angesichts der vielfältigen Einflüsse, denen Jugendliche heute ausgesetzt sind, erscheinen mir NOHLs Schlussfolgerungen für die Schule aktueller denn je.

Wir Älteren, die in der Vorkriegs-, der Kriegs- und der unmittelbaren Nachkriegszeit herangewachsen sind mit den in diesen Zeiten relativ geringen Möglichkeiten eigener Entfaltung und beruflicher Perspektiven, scheinen mir oft die besonderen Schwierigkeiten heutiger Jugendlicher im Blick auf die unübersichtlicher gewordenen sozialen und ökonomischen Verhältnisse zu unterschätzen. Mir ist das besonders nachhaltig an der Äußerung einer Schülerin anlässlich eines Abschlussgesprächs in einem Kurs deutlich geworden:

„Die Zukunft ist wie ein Gang über den Kramermarkt mit tausend Möglichkeiten, aber welche soll man wählen?“

Andererseits gibt es zahlreiche Jugendliche, die Jobs und verschiedene Hobbys gleichzeitig betreiben und deren Terminkalender eher denen von Managern gleichen. Zwischen den Extremen der Perspektivlosigkeit und der Hyperaktivität bei Jugendlichen gilt es für die Schule die Forderung HERBARTS als wichtigste pädagogische im Blick zu behalten, sowohl im Unterricht als auch in den außerunterrichtlichen Aktivitäten einer Schule.

Um mich nicht nur in allgemeinen abstrakten Gedankengängen zu bewegen, darf ich vielleicht auf einige konkrete Erfahrungen meiner eigenen langjährigen Unterrichtspraxis zurückgreifen.

Mit der Forderung HERBARTS im Hinterkopf war es vor allem der Einfluss meines Vaters, der meine praktische Arbeit bestimmte. Mein Vater hatte in seiner zweiklassigen und später einklassigen Dorfschule besonders das Musische gepflegt, sei es durch Kasperspiel für die meist plattdeutschen Kleinen, Schultheater und Chor für die Älteren. Dabei war mir schon früh aufgefallen, wie die Jugendlichen durch die Theaterarbeit freier und sicherer im Verhal-

1 Die Sammlung, 3. Jahrg. 1948, S. 203.

ten wurden und wie es auch gelang schwierige und durch ihr soziales Umfeld gefährdete Jugendliche einzubinden.

So war es für mich selbstverständlich, als ich dann ab 1957 selber unterrichtete, Theaterarbeit in meinen Deutschunterricht, meinen Religionsunterricht und dann in meinen Englischunterricht einzubauen. Dabei ging es mir nicht darum, nur den Unterricht abwechslungsreicher, interessanter zu machen, sondern um Dramen und dramatisierte Texte, weltanschauliche Positionen und die Fremdsprache im Dialog erfahrbar zu machen und so, wenn es denn glückte, wirkliches Interesse zu ermöglichen.

Daneben liefen Bemühungen im Schultheater, das wir dann an unserer Schule nach einer Zwangspause vom Ende der 60er bis zum Beginn der 70er Jahre mit der Einführung der reformierten Oberstufe durch gleich zwei Projektkurse wieder zum Leben erwecken konnten. Dabei zeigte sich noch eine andere Wirkung, die mir im Blick auf heutige Probleme besonders wichtig erscheint: drogengefährdete und ins Gammeln geratene Jugendliche wieder zu integrieren, ihnen eine Perspektive zu eröffnen und so ihre Schullaufbahn mit einem Abschluss, sei es das Fachabitur oder das Abitur, zu beenden. Ich habe dabei ganz konkrete Fälle vor Augen:

So erreicht mich hin und wieder ein Anruf von einem Autotelefon. Der Anrufer vermeldet stolz, er habe wieder für Siemens eine Intensivstation (10 – 12 Mill. DM) verkauft, daneben sprechen wir aber auch über seine Familie und Theatererlebnisse. Der Schüler war durch eine Mutprobe mit LSD so paralyisiert gewesen, dass es fraglich schien, ob er seine Schullaufbahn überhaupt fortsetzen konnte. Mit technischen Arbeiten und kleinen und dann größeren Rollen hatte er bei mir im Schultheater wieder angefangen.

Noch ein letztes ganz anders geartetes Beispiel: Als die Eltern eines Schülers ihren Sohn zum ersten Mal in einer Hauptrolle auf unserer Schulbühne erlebt hatten, entschlossen sie sich zum ersten Mal das hiesige Staatstheater zu betreten und Abonnenten zu werden – vielleicht eine Anregung für Herrn METTIN, Schultheater ernster zu nehmen und wieder zu unterstützen.

Ein anderer Bereich ist die Musik. Mit Hilfe des *Ehemaligen Vereins* haben wir in dem letzten Jahrzehnt ca. 12.000 DM in die Musik und in die Ausrüstung einer Band gesteckt: Instrumente, Verstärker etc. Und wenn ich heute bei Schulveranstaltungen sehe und höre, wie drei verschiedene Bands, von den Schülern und Schülerinnen der 7. Klassen angefangen bis zur den Abiturienten, sich die Anlagen teilen, so habe ich das Gefühl, dass das Geld sinn-

voll angelegt ist, ganz gleich, ob einem die produzierte Musik immer gefällt oder nicht.

Hoffentlich fragen Sie jetzt nicht, was hat das alles mit HERBART zu tun? Es ging mir auch nicht darum, mich in den Mittelpunkt zu stellen – wer könnte schon von sich behaupten, er habe als Pädagoge nur Erfolge gehabt. Es ging mir darum, an konkreten Fällen die Gültigkeit und die Fruchtbarkeit von HERBARTS Einsicht zu zeigen, gerade angesichts der vielfältigen Jugendprobleme unserer Zeit.

Doch nun zurück zu HERBARTS *„Pädagogischem Gutachten über Schul-Klassen“* von 1818, denn diese Schrift enthält noch mehrere bedenkenswerte Einsichten. Zunächst ist es wichtig, sich den historischen Hintergrund zu vergegenwärtigen, der gleich am Anfang deutlich wird:

„Meine Ansicht von der jetzigen literarischen, politischen, kirchlichen Unruhe erlaubt mir nicht, in unsern Tagen eine wahre und bleibende Reform des öffentlichen Unterrichts zu erwarten.“²

Woher kam dieses Skepsis 1818 nach den STEIN-HARDENBERGSchen Reformen? Mit der Auflösung der wissenschaftlichen Deputationen 1816 – HERBART war langjähriges Mitglied für Ostpreußen gewesen – und der Übertragung der Schulaufsicht auf die Konsistorien hatte die preußische Regierung im Sinne der *„Restauration“* Reformstillstand und unter dem Banner von *„Thron und Altar“* den Abmarsch in den Obrigkeitsstaat verordnet. Doch HERBART resignierte nicht einfach trotz der reformfeindlichen Situation, die er aus erster Hand kannte:

„Es ist in jedem Falle nützlich, die Angelegenheit der Schulen einmal von einer neuen Seite zu betrachte;, das dadurch veranlaßte Nachdenken wird gute Früchte bringen, wann, früher oder später, eine Zeit der ruhigen, besonnenen Wirksamkeit zurückkehrt.“³

Das Thema des Gutachtens zu den Vorschlägen des Regierungsrates und ehemaligen HERBARTSschülers GRAFF ZU ARENSBERG war und ist auch noch heute brisant: die Aufhebung der Jahrgangsklassen und der jährlichen Versetzungen durch Kurse. Das würde auch heute noch als *„Pädagogischer Anarchismus“* betrachtet werden. Dabei gab es das schon am Oldenburger

2 Karl KEHRBACH (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke, Band 4, Leipzig/Langensalza 1891, S. 521.

3 ebenda S. 521.

Gymnasium unter dem Rektor MANSO für kurze Zeit von 1792 bis 1796 und HERBART hatte selbst als Schüler in der Unter- und Oberprima von 1792 – 1794 daran teilgenommen.

GRAFF hatte vorgeschlagen, an die Stelle der Jahrgangsklassen vom ersten bis zum letzten Schuljahrgang sollten durchlaufende Kurse treten, die von demselben Lehrer betreut werden sollten, um eine Kontinuität des Unterrichts zu gewährleisten. Der Haupteinwand gegen die Jahrgangsklassen war: sie zerrissen den „Faden“ den Zusammenhang des Unterrichts bei jeder Versetzung.

HERBART hatte als Mitglied der *Wissenschaftlichen Schuldeputation* seine konkreten Erfahrungen mit der preußischen Schulverwaltung, darin lag auch die Ursache für seine generelle Skepsis gegenüber dem staatlichen Schulwesen – das wird bis heute viel zu wenig beachtet. Er riet daher zu einem Vorgehen in kleinen Schritten, um die Reform nicht ganz zu gefährden:

„Aber da ich weiß, wie schwer es ist in der öffentlichen Erziehung auch nur das Mindeste zu verbessern, so ist mir jeder kleinste Fortschritt schon willkommen, wäre er auch nur das nächste Mittel, um das Bedürfnis dessen, was sich eigentlich gebührt, stärker und allgemeiner fühlbar zu machen.“⁴

HERBART macht deshalb einen Alternativvorschlag, der das System der Jahrgangsklassen nicht ganz in Frage stellt und damit jede Veränderung von vornherein unmöglich macht. Zur Entwicklung einer Alternativlösung greift HERBART noch einmal die grundsätzliche Frage nach den Zielen des Unterrichts auf. Seinen Kernsatz: *„Das Lernen soll dazu dienen, daß Interesse daraus entstehe“* erläutert er an zwei Formen des Griechischunterrichts. Der traditionelle Unterricht folgte damals GEDICKES *Chrestomathie*, einem Lehrbuch, das aus einer Sammlung von bunt zusammengewürfelten kleinen Lese- stücken, Fabeln und Bruchstücken aus griechischen historischen Werken bestand. Hauptziel dieser Sammlung war, Übungsmaterial für grammatikalische Übungen und Vokabelkenntnis zu bieten, das wurde dann im ganzen 19. Jahrhundert als *„geistige Gymnastik“* von „nur“ Altphilologen den modernen Fremdsprachen gegenüber immer als Vorzug der alten Sprachen ins Feld geführt.

HERBART ging es dagegen um Inhalte, die Jugendliche ansprachen und ihr Interesse erweckten, deshalb wählte er die *Odysee* als Abenteuerbuch für die Einführung in die griechische Sprache. Diese Methode hatte er übrigens mit

4 ebenda S. 527.

seinen Studenten im *Pädagogischen Seminar* erprobt und dokumentiert. Es ging ihm darum, mit und durch die Inhalte einen bleibenden Eindruck in der kindlichen Vorstellungswelt der Jugendlichen zu hinterlassen, während nach der Durcharbeitung der *Chrestomathie* die Inhalte der Häppchen vergessen wurden und nur Formen und Vokabelkenntnisse übrig blieben.

Bei HERBART zeigte sich ein ganz neuer Ansatz der Fremdsprachendidaktik und -methodik, der schon 1737 durch GESSNER und dann durch seinen Nachfolger HEYNE am neugegründeten philologischen Seminar der Universität Göttingen praktiziert worden war:

Die griechische Sprache sollte nicht länger nur grammatikalischen Übungen dienen, sondern die Jugendlichen sollten zur lebendigen Begegnung und Auseinandersetzung mit den Gedanken der Autoren geführt werden.

Wer hier in Oldenburg die Festschrift des *Alten Gymnasiums* von Karl MEINARDUS von 1873 liest, kann noch 60 Jahre später die Ablehnung eines „nur“ Altphilologen kennen lernen, die schlicht auf Unkenntnis von Fremdsprachendidaktik beruht.

Sicherlich stand für HERBART dahinter auch die Erfahrung mit der englischen Sprache, seit 1811 war er mit der Engländerin Mary DRAKE verheiratet, die wohl zwar des Deutschen mächtig war, aber ihre Briefe noch 1876 auf Englisch schrieb, wie aus einem Brief anlässlich der Einweihung des HERBART-Denkmal an den Direktor der Städtischen Ober-Realschule Karl STRACKERJAN hervorgeht.

In seinen weiteren Ausführungen umschrieb HERBART weiter die Aspekte seines Begriffs „*Interesse*“.

„*Das Interesse soll mannigfaltig seyn!*“ Dabei dachte er nicht an eine Vielzahl von Fächern, sondern an die „*mannigfaltigen*“ Aspekte des Interesses:

1. Es sollte das *empirische* Interesse geweckt werden, also eine Art entdeckendes Lernen. Die Inhalte sollten die Jugendlichen anregen, über die Ursachen menschlicher Verhaltensweisen nachzudenken, denn „*dadurch reizt [man] sie zu einer Reflexion über den Zusammenhang der Ursachen und Folgen in der menschlichen Gesellschaft.*“⁵

5 ebenda S. 529.

2. Es sollte das *ästhetische Interesse* geweckt werden. HERBART ging es dabei nicht etwa um blassen Ästhetizismus, sondern um das Entwickeln gesellschaftlichen Bewusstseins:

„Sie [die Lektüre der Odyssee] zeigt gesellschaftliches Wohl und Wehe, bürgerliche Ordnung und Unordnung; sie erregt hierdurch das gesellschaftliche Streben, welches sich später zum Gemeinsinn ausbilden soll.“⁶

Hierbei war besonders aufschlussreich der methodische Weg zur Erreichung dieses Zieles. Der Jugendliche sollte – so weit das möglich war – dahin geführt werden, mit den menschlichen Leiden und Freuden zu „*sympathisieren*“. Das Wort „*sympathisieren*“ machte deutlich, dass es HERBART nicht um einen einseitig rationalen kognitiven Prozess ging, wie die Debatte um die Formalstufen ihm immer wieder unterstellte. In diesem Zusammenhang sollte die Lektüre auch die Grenzen des Menschen und sein Unterworfensein unter höhere Mächte zeigen. So sollte der Unterricht indirekt – auch wenn die religiösen Vorstellungen der Griechen andere waren – auch einen Beitrag zur religiösen Erziehung leisten.

3. Es sollte ein *gleichschwebendes Interesse* entstehen. Das Attribut „*gleichschwebend*“ war zunächst auf die Klassenstufen bezogen. Dann aber wurde der eigentlich Bezugspunkt deutlich: Neben der Poesie galt es auch, den „*ächten Beobachtungsgeist*“ d.h. die *naturwissenschaftliche Empirie* in Naturgeschichte und Erdbeschreibung einzuführen. Dazu war nach HERBART eine ganz andere Methodik nötig: die Experimente. HERBART hatte auch immer selbst naturwissenschaftliche Experimente und Projekte wie Vermessungen in der Natur schon in seiner Berner Hauslehrerzeit durchgeführt, wie wir aus Zeugnissen von Karl STEIGER wissen:

„Das *speculative Interesse* würde auf eine zu beschränkte Weise und zu schwach durch jenes Werk [die Odyssee; H.-J.L.] angeregt werden; also nehme man Rechnungen und Anschauungs-Uebungen zur Hülfe.“⁷

Übrigens schränkte HERBART die Wirksamkeit der Lektüre auf Jugendliche der Odyssee bis zum 11. oder 12. Jahr (der beginnenden Pubertät) in einer Fußnote ein: „Für's spätere Alter ist HOMER bloß ein alter Dichter.“⁸

6 ebenda S. 529.

7 ebenda S. 530.

8 ebenda S. 530.

4. Sollte in dem gleichschwebenden Interesse die *vielfältige Bildung* ihren Sitz haben.

Auch hier wehrte HERBART das Missverständnis ab, Bildung sei identisch mit Vielwisserei. Gerade darin sah HERBART das genaue Gegenteil von Bildung:

„Diese vielseitige Bildung besteht nicht darin, daß ein Mensch die Welt durchlaufen sey oder sie umschiffet habe; er könnte ihrer müde seyn; und der Ekel an allen Dingen und Beschäftigungen, der Spleen, ist gerade diejenige Verdorbenheit, welche der Bildung diejenige Abspannung, welche dem Interesse, direct und als äußerstes Gegentheile zuwiderläuft.“⁹

Psychologische Voraussetzungen eines geistigen Lebens kreisten für HERBART um die beiden Pole „*Ruhe*“ und „*Reizbarkeit*“ – die Parallele zu GOETHES „*Einatmen und Ausatmen*“ ist hier offensichtlich. Ruhe im Sinne von Muße (συχολη) und Reizbarkeit im Sinne geistiger Neugier und Aufnahmefähigkeit forderte HERBART für die Pädagogik. Jeden anderen Begriff von Bildung verbannte er aus der Pädagogik.

Mit dem Hinweis auf seine Psychologie wies er besonders die Forderung nach der bewussten Formung des Jugendlichen nach einem vorgebenden Menschenbild zurück:

„Heißt ihm [dem Pädagogen; H.-J.L.] Bilden soviel als Zustutzen, Abglätten, so fehlt er gegen den Zweck der Erziehung; denkt er sich darunter eine Entwicklung sogenannter Seelenkräfte oder Seelenvermögen, so betrügt er sich selbst um die Mittel, die zum Zweck führen können.“¹⁰

Wie HERBART in seiner „*Allgemeinen Pädagogik*“ von 1806 schrieb „*Knaben [d.h. Jugendliche; H.-J.L.] müssen eben gewagt werden*“¹¹, und zwar so wie sie sind!

5. Bei Beachtung aller dieser Aspekte des Interesses sollte der Weg schließlich zum eigentlichen Ziel der Erziehung nach HERBART führen: zur *Festigung des moralischen Charakters*.

Die besondere Schwierigkeit der Definition des „*moralischen Charakters*“ lag für HERBART gerade darin, dass er freischwebend sich nicht auf Objekte

9 ebenda S. 530.

10 ebenda S. 530.

11 ASMUS, W. (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart: Pädagogische Schriften, Band 2, Düsseldorf/München 1965, S. 32.

oder vorgebende Ideen beziehen sollte. Hier zeigte er sich ganz als Aufklärer und griff auf einen Begriff KANTS zurück:

„Denn er [der moralische Charakter; H.-J.L.] darf sich nicht, wie die Charakter des Ehrsuchtigen oder des Eigennütigen, an irgend welche bestimmte Güter hängen; nicht einmal die Gottheit darf er an sein Herz drücken wollen, wie wenn sie ein Gegenstand wäre, den er zu sich herunterziehen könnte, die gewöhnlich Täuschung aller Schwärmer! Sondern ohne Gegenstand, ohne irgend einen Haltungspunct, – ohne eine Materie des Begehungsvermögens, würde Kant sagen, – soll er sich zu halten im Stande seyn.“¹²

Daraus ergaben sich für HERBART kritische Fragen: Wie sollte aber der Wille konkret motiviert werden in einem freischwebenden Raum? Wie kann ein Mensch weiterleben, wenn er erkennen muss, dass sein Ziel unerreichbar ist und er es aufgeben muss? Da für HERBART das freischwebende Interesse um die beiden Pole Ruhe und Reizbarkeit kreisten und die Ruhe eine selbstkritische Distanz ermöglichte, lag für ihn allein darin die Antwort auf die kritischen Fragen und die Lösung des Problems:

„Gesetzt also, es trete eine Pflicht oder Nothwendigkeit ein, von dem bisher mit ganzer Seele verfolgten Ziele abzulassen: woher soll nun die psychologische Möglichkeit kommen, daß die geistige Gesundheit hintennach noch fort dauere? Hiezu ist das vielseitige Interesse die unerläßliche Bedingung. Die Vielseitigkeit des Interesses macht es möglich, daß der Mensch in seinem moralischen Wollen zwar die äußeren Gegenstände mit aller Energie ergreife und behandle, aber sie dennoch, in so fern sie nur äußere, einzelne Gegenstände sind, als zufällig erkenne, sich ihren Wechsel gefallen lasse, sich ihnen nicht hingebe, sondern darüber erhaben bleibe, oder sich wenigstens im Nothfall über sie zu erheben wisse.“¹³

Die Wirkung des allseitigen und freischwebenden Interesses als Grundlage für die Festigkeit des moralischen Charakters auch in verzweifelten Notsituationen beschrieb HERBART in einem Gleichnis: *„Dieses gleicht einer fruchtbaren Erde, welche reich ist an Keimen, Wurzeln und Saamen; so daß immerhin die Vegetation auf der Oberfläche einmal zerstört werden darf, indem alsdann bald ein neues Grün die leergewordne Stelle einnehmen wird. Auch ohne eine solche Zerstörung und Wiederherstellung ist das vielseitige*

12 KEHRBACH (Hrsg.): Johann Friedrich Herbarts sämtliche Werke, Band 4, a.a.O., S. 531.

13 ebenda S. 531.

*Interesse der Schutz des Enthusiasmus gegen Ueberspannung, und die Quelle der Besonnenheit mitten in der Begeisterung.*¹⁴

Nach diesem Exkurs über den Begriff des *vielseitigen und gleichschwebenden Interesses* als Grundlage der Erziehung in der Schule kam HERBART wieder auf die Frage des Klassensystems zurück. Aus der Forderung, der Unterricht müsse ein „*Continuum seyn*“, müsse man eigentlich das Jahrgangsklassensystem ablehnen, weil es den kontinuierlichen Unterricht immer wieder mit jeder Versetzung zerreiße.

Für HERBART stellten sich bei der Frage für oder gegen die Jahrgangsklassen drei Fragenkomplexe mit einem Zusatz, der die Frage des ganzen Schulsystems betraf:

1. „*Auf Wem soll das Zutrauen ruhen, dessen die Lehr-Anstalt bedarf?*“¹⁵
Diese Frage zielte auf die Frage nach der Schule im Spannungsfeld zwischen Staat, Lehrerschaft, Eltern und Schülerschaft.
2. „*Wie können die Lehrer das leisten, was von ihnen verlangt wird?*“¹⁶ Die Frage zielt auf die fachliche und pädagogische Zusammenarbeit von Lehrern in Konferenzen.
3. „*Wie kann man den Schülern das ersetzen, was ihnen das Klassensystem darbietet?*“¹⁷ Diese Frage betrifft mögliche Fördermaßnahmen für Schüler, die Defizite aufweisen.
4. Wie müsste das ganze Schulsystem organisiert sein, um den unterschiedlichen Individualitäten der Jugendlichen gerecht zu werden?

Zu 1. Die staatliche Behörde müsse darauf vertrauen, dass die einzelnen Lehrer sich der Schule als ganzer verbunden und verpflichtet fühlen und in gemeinsamen Beratungen, Konferenzen, an einem gemeinsamen Ziel arbeiten:

„Daß jeder einzelne wisse, Er allein vermöge nichts ohne die Uebrigen, und er würde verloren seyn, wenn er irgend etwas nach seiner bloßen Privatmeinung gegen den Geist des Ganzen unternehmen wollte. Hierin gerade findet die Behörde die Bürgschaft, daß die Schule, wenn man auch eine Zeit lang

14 ebenda S. 531.

15 ebenda S. 535.

16 ebenda S. 535.

17 ebenda S. 535.

*das Auge von ihr wende, doch im alten, vorgezeichneten Gleise blieben werde.*¹⁸

In dieser Frage der notwendig stärkeren Zusammenarbeit der Lehrer als Voraussetzung auch für mögliches Auswechseln überforderter oder pädagogisch gescheiterter Lehrer gab HERBART dem Klassensystem den Vorzug gegenüber den Vorschlägen GRAFFS.

Zu 2. Die Frage „*Wie können die Lehrer ihrer Aufgabe Genüge leisten?*“ erschien noch gewichtiger, denn nach GRAFFS Vorschlag müsste der Kurslehrer in allen Fächern unterrichten. Nach dem 15. Lebensjahr hielt HERBART den Fachunterricht sowohl auf dem Gymnasium als auch auf der höheren Bürgerschule durch einen Gesamtlehrer für unmöglich und daher für nicht sinnvoll.

Zu 3. *Wie kann man den Schülern das ersetzen, was das Klassensystem darbietet?* Diese Frage hing eng mit der vorigen zusammen und HERBART benutzte diese Frage zu einer allgemeinen Kritik an dem Unterricht in den höheren Schulen seiner Zeit, vor allem in dem Mangel an pädagogischer Einsichtsfähigkeit, die durch angebliche „*Gelehrsamkeit*“ verdeckt oder kaschiert wurde, und in pädagogischen Fragen fühlte und fühlt sich auch heute noch jeder kompetent, weil jeder einmal zur Schule gegangen ist, wie HERBART am Schluss ironisch vermerkt:

„Unsre Behörden sind zufrieden, wenn sie einen Gelehrten finden, der bereit ist, ein Schulamt zu übernehmen. Nach dem Maaße seiner Gelehrsamkeit bestimmt sich sein Rang; und hiemit hängt sein Einfluß in den Lehrer-Conferenzen ganz nahe zusammen. Besitzt er noch überdies die Fähigkeit, sein Wissen mitzutheilen, seinen Unterricht angenehm zu machen, so scheint ihm nichts mehr zu fehlen. Die eigentliche pädagogische Einsicht, die von der Lehrgabe noch weit verschieden ist, – wie könnte ihm die fehlen? Diese Einsicht muß zwar aus der praktischen Philosophie, der Psychologie, und der Erfahrung sich zusammensetzen; – gleichwohl gehört sie zu den ganz gemeinen Dingen, die man bey jedem sogenannten Gebildeten, bey Männern und Frauen antrifft; – denn Wer trägt den Bedenken, im Gespräch über pädagogische Dinge einen entscheidenden Ton anzunehmen? Wer findet für nöthig, zu hören und zu lernen? Wer entschuldigt sich hier mit dem, sonst

18 ebenda S. 536.

freylich gewöhnlichen Bekenntnisse: er verstehe von der Sache Nichts? Giebt es angeborne Ideen, so sind dies ohne Zweifel die pädagogischen. –¹⁹

Sowohl die Beibehaltung desselben Lehrers als auch der Lehrerwechsel haben ihre kritischen Aspekte, die nicht einfach aufzuheben sind, was HERBART zu der ironischen Bemerkung veranlasst:

*„Überall aber ist es eine ganz unzulässige Maxime, mehrere Verkehrtheiten durch ihren Gegensatz aufheben zu wollen. Das Gute ist keine Null; und mehrere Fehler pflegen nicht einmal von der Art zu seyn, daß sie einander auf Null reducirern könnten.“*²⁰

Entscheidend für das Gelingen einer Schule war für HERBART vor allem die pädagogische Befähigung der Lehrer:

*„Darum soll die Vielseitigkeit nicht durch einseitige Lehrer bewirkt werden; sondern die Lehrer sollen wahre Pädagogen seyn, das heißt, sie sollen vor Allem Selbst jenes gleichschwebende Interesse empfinden, welches mit-zutheilen die Aufgabe des Unterrichts ausmacht.“*²¹

Da HERBART an den Schulen seiner Zeit aber gerade den Mangel an wirklichen Pädagogen, oft auch an wirklichen Gelehrten beobachtete, musste er die Aufhebung der Jahrgangsklassen ablehnen:

*„Darum allein, weil jene Voraussetzungen in unserer heutigen Welt nicht sicher genug sind, – weil im pädagogischen Fache die Meinung schwankend, und die Anmaaßung allgemein ist, – weil die Lehrer selten wahre Pädagogen, öfter bloße Gelehrte, zu weilen auch dies nicht einmal sind, – allein um der Uebel willen, die durch Wahrheitsliebe und Nachdenken könnten gehoben werden, muß ich Anstand nehmen, mich geradezu für Herrn Graff's Vorschlag zu erklären. Aber unsre wirkliche Welt, wie sie nun einmal ist, braucht Schulen: noch mehr, sie hat deren schon, und die Schulmänner haben ihre Plätze; deshalb laßt uns nachsehn, ob nicht das Klassensystem mit einiger Veränderung wenigstens einem Theile des Uebels entgegen könne, welches Herr Graff ihm nachgewiesen hat.“*²²

19 ebenda S. 538f.

20 ebenda S. 540.

21 ebenda S. 540.

22 ebenda S. 540f.

Für seinen Alternativvorschlag kam HERBART noch einmal auf die Forderung des Kurssystems zurück:

Der Kurs müsste von der ersten bis zur letzten Klasse möglichst stetig fortschreiten. Daraus ergab sich für HERBART allerdings ein gewichtiger Einwand mit der Frage, wie es gelinge, Jugendliche bei unterschiedlichen Anlagen, Interessen und Unterstützung zum gleichen Ziel der jeweiligen Kursstufe zu führen.

Diese Frage führte HERBART zu einer Generalkritik am gesamten Bildungswesen seiner Zeit, das ihm nicht mehr den Erfordernissen der Zeit entsprach. Diese Kritik entsprach und entspricht so gar nicht dem allgemein verbreiteten Bild des konservativen, ja reaktionären HERBART, sondern weist bis in die Gegenwart:

„Daß eine Menge von Menschen studiren, die nicht studiren sollten“; diese Kritik entspricht vielleicht auch heutiger konservativer Kritik; der Nachsatz stellte sie aber radikal in Frage: „daß noch weit mehrere die Universität nicht besuchen, die allerdings natürlichen Beruf dazu haben: dieses hat man oft genug bemerkt.“²³

Die gleichen Probleme sah HERBART für die Gymnasien, da war dann das ganze 19. und im 20. Jahrhundert von „Überfüllung“ die Rede oder weniger menschenfreundlich vom „Ballast“, den es abzuwerfen gelte.

Aber HERBART hatte ganz andere Lösungsvorschläge für das Problem, außerdem hätte er sich dagegen verwahrt, Jugendliche als „Ballast“ zu bezeichnen, das entsprach in keiner Weise seiner aufklärerischen Betrachtung der Menschen als Individuen, sah er doch gerade in der „Vielheit der Köpfe“ den eigentlichen Reichtum der Menschheit und damit auch der Schule.

Um dem Problem der verschiedenen Begabungen und Interessen der Jugendlichen gerecht zu werden, stimmte HERBART der Forderung GRAFFS zu, – und das 1818! –, Gymnasium, Bürgerschule und Elementarschule zu einer „flexiblen Einheitsschule“ zu verbinden, um so jedem Jugendlichen den passenden Unterricht bieten zu können.

Für geringere Unterschiede in der Leistungsfähigkeit fordert HERBART bei Beibehaltung des Klassensystems in den Gymnasien und Bürgerschulen Förderklassen in der Mitte des Schuljahres, um alle Schüler möglichst auf den gleichen Stand zur Versetzung zu bringen:

23 ebenda S. 541.

„Gymnasien und Bürgerschulen, wenn sie das Klassensystem beybehalten wollen, müssen vom neunten bis fünfzehnten Jahre der Schüler in sechs regelmäßigen Klassen, und in einer in die Mitte fallenden Uebungsklasse, dergestalt unterrichten, daß jede Klasse ihren Cursus jährlich, zwischen zwey bestimmten Endpuncten, vollbringe; und daß stets die ganze Schülerzahl, mit Ausnahme der in der Uebungsklasse Verweilenden, jährlich aus einer Klasse in die folgende hinübergehe.“²⁴

Nach dem erfolgreichen Durchlaufen dieser Klassenstufen sollten die Schüler in die oberste Klasse der Bürgerschule als auch in die Primen am Gymnasium versetzt werden. Wenn auch in den Abschlussklassen die Gelehrsamkeit im Vordergrund stehe, so fordert HERBART für alle Stufen sowohl fachlich als auch pädagogisch qualifizierte Lehrer. Aus seiner praktischen Erfahrung wusste HERBART, dass diese Forderung reine Utopie war:

„In der That habe ich bey diesem allen eine stillschweigende Voraussetzung gemacht, worauf man für jetzt in der Wirklichkeit nicht rechnen darf; diese, daß alle Lehrer eines Gymnasiums oder einer Bürgerschule durch eine gemeinsame richtige pädagogische Einsicht verknüpft seyen. Wo diese fehlt, da ist an kein Zusammenwirken zu denken; da werden die schönen Knabenjahre, vom neunten bis zum fünfzehnten, größtentheils verdorben, und man mag das gute Glück rühmen, wenn in der spätern Zeit hie und da die Wissenschaften den ihnen eigenthümlichen Reiz stark genug fühlbar machen, um den Verlust zwar nicht zu ersetzen, aber vor kurzsichtigen Augen wenigstens zu verdecken.“²⁵

Dann wandte sich HERBART einem Streitpunkt zu, der das ganze 19. Jahrhundert und Teile des 20. Jahrhunderts beherrschen sollte: dem Unterricht in den alten Sprachen Griechisch und Latein. In Oldenburg tobte von 1844 bis 1848 ein erbitterter Kampf um den Lateinischen Pflichtunterricht an der höheren Bürgerschule zwischen dem Gewerbebürgertum und dem Stadtrat auf der einen Seite und dem Bildungsbürgertum, dem Magistrat, dem Konsistorium als oberster Schulbehörde und dem Rektor der höheren Bürgerschule auf der anderen Seite. Sicherlich wäre es ohne die revolutionären Spannungen des Jahres 1848 nicht zur Abschaffung des Lateinischen Pflichtunterrichts an der höheren Bürgerschule gekommen.

24 ebenda S. 543.

25 ebenda S. 544.

HERBART machte aus seiner neuhumanistischen Neigung vor allem zur griechischen Literatur und Philosophie keinen Hehl, aber er sieht Sprachen nicht als Selbstzweck an.

Sie haben ihren Wert erst durch die Inhalte, die sie vermitteln, deshalb wies er auch das im 19. Jahrhundert immer wieder von Altphilologen bemühte Argument der „geistigen Gymnastik“ zurück, die nur den alten Sprachen zukomme:

„Nun mögen die Philologen ihre alte bekannte Ausrede, von der formalen bildenden Kraft des Sprachstudiums, in die neuesten Phrasen kleiden: das sind leere Worte, wodurch Niemand überzeugt werden wird, der die weit größeren bildenden Kräfte anderer Beschäftigungen kennt, und der die Welt mit eigenen Augen ansieht, worin nicht wenige und nicht unbedeutende Menschen leben, die ihre geistige Existenz keiner lateinischen Schule verdanken.“²⁶

Die Tatsache der vielen Schulabbrecher am Gymnasium ließ für HERBART nur als Lösung eine Reform des Bildungswesens durch den Staat zu. HERBART fordert, die Bürgerschule „Hauptschule“ zu nennen und als Alternative zum Gymnasium zu entwickeln.

Es war sicher kein Zufall, dass in Bremen 1817 eine „Hauptschule“ gegründet wurde als Kombination zwischen dem Gymnasium und der höheren Bürgerschule unter dem Scholarchen und späteren Bürgermeister SMIDT, der seit der gemeinsamen Studienzeit in Jena lebenslang mit HERBART befreundet war. Bei meinen Nachforschungen im Bremer Staatsarchiv konnte ich zwar keinen direkten Beweis finden (der Nachlass SMIDTS ist erst teilweise geordnet), doch liegt bei dem starken Einfluss HERBARTS auf die Schulen und die pädagogische Diskussion in Bremen die Vermutung seines Einflusses bei dieser Gründung nahe. Auf diese „Hauptschule“ beriefen sich übrigens die Bürger Oldenburgs in ihrer Petition an den Stadtmagistrat 1829; es sollten noch einmal 15 Jahre bis zur endgültigen Gründung der höheren Bürgerschule vergehen, insgesamt dauerte der ganze Prozess hier 76 Jahre.

Die Begründung für den Namen „Hauptschule“ durch HERBART ist besonders interessant, weil er die gesellschaftliche Situation der damaligen Zeit widerspiegelt:

26 ebenda S. 545/546.

„Allein mit welchem Namen wollen wir nun jene andern Schulen benennen, wohin die gehören, die beym Gymnasium unrecht kamen? Bürgerschulen? Der Ausdruck ist zwar gut, in so fern die Adlichen auch Bürger sind, die ihre Söhne dem frühzeitigen Eintritt in den Soldatenstand bestimmt haben; denn diese Söhne befinden sich offenbar in unserem Falle; sie passen nicht ins Gymnasium, und suchen gleichwohl soviel Bildung, als ein junger Mensch bis zum siebenzehnten Jahre erreichen kann. Dennoch nehme ich mir die Freyheit, die sogenannten Bürgerschulen mit dem Ausdrücke: Hauptschulen, zu begrüßen. Zwar nicht den Schülern zu Ehren, – sondern darum, weil in ihnen das pädagogische Wirken sich am reinsten, am deutlichsten, nach seinen eigentlichen Principien gestalten kann. Es versteht sich nach dem Vorhergehenden von selbst, daß hier der Zweck: das vielseitige Interesse zu wecken, auf einem kürzeren und geraderen Wege solle verfolgt werden, als bey den Gymnasien.“²⁷

In diesem Zusammenhang wehrte HERBART den vor allem von Altphilologen geäußerten Vorwurf ab, die Bürgerschule sei eben leichter als das Gymnasium, weil es nur um „Nützlichkeitskram“ gehe: *„Nicht als ob sie der Kraft [des Jugendlichen; H.-J.L.] keine Last auflegte: aber hier entstehen weit schneller und sicherer aus den Lasten neue Kräfte. [...] Wollen wir den Gymnasiasten und den Hauptschüler kurz vergleichen? Jener will sich bilden, jener nach außen hin handeln. – Laßt uns dem Gymnasium alle jene zuführen, die dafür geboren sind; laßt uns die Schule und die Familien danach durchmustern, um sie alle zu finden; laßt uns noch mehr wohltätige Vereine schließen, um dürftige Gymnasiasten zu unterstützen.“²⁸*

Das war eindeutig Bildungswerbung 1818! HERBARTS eigentliche Sorge aber galt der Gründung neuer Bürgerschulen, – in Oldenburg sollten noch 26 Jahre vergehen –, um so den eigentlichen Bildungsnotstand zu beheben:

„Die Hauptschulen werden sich von selbst füllen – sobald sie erst in Wahrheit vorhanden sind – aber existieren müssen sie, sonst fehlt für die größere Menge der Unterricht, der allein bey ihr Eingang findet und Früchte bringt.“²⁹

In diesem Zusammenhang protestierte HERBART „ausdrücklich“ gegen polemische Unterstellungen, dass nur das Gymnasium eine „ganze“ Schule, die

27 ebenda S. 547.

28 ebenda S. 548.

29 ebenda S. 548.

Bürger- und die Elementarschule dagegen nur „*Bruchstücke*“ seien. Jede der Schultypen habe eigenständige pädagogische Ziele und sei daher ein Ganzes.

Für die Bürgerschule schlug HERBART die folgenden Fächer vor: Geschichte und Geographie, Deutsche Literatur und Übersetzungen aus dem Altertum(!), Mathematik und Physik, Naturgeschichte (Biologie), Technologie (Chemie) Religions- und Sittenlehre. Die höhere Bürgerschule, spätere Oberrealschule und das heutige Herbartgymnasium folgten genau diesem Fächer- und Stoffkanon.

Interessant waren die pädagogischen Leitlinien, die HERBART der Bürgerschule zuordnete und die einmal mehr deutlich machen, dass HERBART eben nicht der einseitig rationalistische Pädagoge der Formalstufen war:

„Also kurz: die Hauptschule lehrt beobachten, denken und empfinden; und unter dem letzteren Ausdrucke fasse ich das ästhetische, sympathetische, gesellschaftliche und religiöse Interesse zusammen.“³⁰

Wie stark HERBARTS pädagogisches Anliegen dem Schulwesen gegenüber überhaupt war, zeigte sich an seiner Ablehnung des Begriffs „*Elementarschule*“. Eine Schule, die nur Elemente lehre, müsse aus der Pädagogik verbannt werden, denn in allen Schulen gelte es, durch geistige Beschäftigung Interesse zu entwickeln, deshalb gelten für alle Schulen die gleichen Kriterien:

„Wie nun die schlechte Elementarschule und das schlechte Gymnasium gleichartig sind, so gleicht auch die gute Schule stets sich selber, sie sey mäßig groß, wie die Hauptschule, oder weitumfassend, wie das Gymnasium, oder so klein und zusammengekrümmt, wie die Elementar- und Dorfschule. Immer ernährt sie dieselben Interessen, immer leitet sie zum Denken eben so wohl als zum Beobachten; immer weist sie auf das Schöne in der Welt und auf das Erhabene über der Welt; immer erweckt sie die Mitempfindung für häusliches und bürgerliches Wohl und Wehe.“³¹

Aber HERBART dachte schon weiter – eines Tages (das sollte bis zum Kieler Erlass vom 26.11.1900 dauern) würden sich auch die Universitäten den Hauptschülern oder Bürgerschülern öffnen müssen: in Geschichte, Mathematik, Philosophie, Naturwissenschaften und zum Teil auch der Jurisprudenz

30 ebenda S. 548.

31 ebenda S. 549.

(dort sollte es am längsten dauern, bis 1905, in Oldenburg durch den stockkonservativen Justizminister RUHSTRAT II bis 1913).

Im Schlussteil seines pädagogischen Gutachtens erwies sich HERBART auch als in der Unterrichtspraxis als erfahrener Lehrer, er war eben nicht nur Theoretiker, wenn er z. B. vorschlug, man solle in der Elementarschule vor dem Schreiben mit dem Zeichnen beginnen, mit dem mündlichen Ausdruck vor dem Lesen beginnen, mit der Topographie und der Kenntnis der Naturprodukte und dem wirtschaftlichen Austausch der Bewohner der näheren Umgebung (der Heimatkunde) beginnen, sie mit Landkarten zur Kenntnis der Landes und mit dem Globus zur Weltkenntnis erweitern etc. Daneben sollte die Schule aber auch die Gemütskräfte fördern, die den Jugendlichen die Teilnahme am Leben der Gemeinde und der Kirchengemeinde ermöglichten. Die Elementarschule habe ihre eigene pädagogische Aufgabe und sei nicht Zulieferer für andere höhere Schulen:

„Dies Alles giebt der Elementarschule eine große Aufgabe, neben welcher sie gar nicht daran denken kann, nur geschwind lesen und schreiben zu lehren; denn das Alles sind Hauptarbeiten, die ihren Zweck in sich selbst haben; es sind keineswegs Vorarbeiten für eine andre höhere Lehranstalt.“³²

Für die Haupt- oder Bürgerschule forderte HERBART die frühere Einführung in die Mathematik – langsam beginnen auch deutsche Mathematiker im Gegensatz zu ihren amerikanischen Kollegen HERBART als entscheidenden Förderer des Mathematikunterrichts zu entdecken. In einer Fußnote vermerkte ein Frankfurter Mathematikdidaktiker in seiner Mathematikdidaktik von 1997 schon, dass es HERBART zu verdanken sei, dass der Mathematik ein stärkeres Gewicht bei den preußischen Reformplänen bekommen habe, denn HUMBOLDTS Kenntnisse der höheren Mathematik seien eher gering gewesen.

Zum Schluss stellte HERBART noch einmal die Frage, welche Voraussetzungen und Folgen die Vereinigung des Gymnasiums, der Haupt- oder Bürgerschule und der Elementarschule hätten?

Als erste Voraussetzung nannte HERBART die Beratung der Eltern und Schüler über die jeweils sinnvolle Schullaufbahn:

„Weder von den Knaben allein, noch von den Eltern allein, darf man die Entscheidung erwarten, ob es ihnen beliebe, diese oder jene Schule, und die Universität zu besuchen. Sie wissen selten, was, und warum sie es wollen;

32 ebenda S. 551.

*man muß sie darüber aufklären; man muß ihnen die Frage zurecht stellen, alsdann werden die Antworten allmählig richtig ausfallen.*³³

HERBART forderte die Beratung nicht nur beim Eintritt in eine Schule, sondern eine begleitende Schullaufbahnberatung, eben Beratung und nicht nur Zensierung:

*„Ueberhaupt aber kömmt es mir nicht darauf an, daß man gegen die Knaben ein strenges Urtheil ausspreche, und sie dadurch zu größerem Fleiße ansporne, sondern nur, daß man ein richtiges Urtheil fälle, wie weit sie von dem Puncte entfernt seyen, wo sie hätten stehen sollen. [...] Die Angabe dieses Puncts ist übrigens kein Gesetz, sondern nur ein Maßstab, und die Wirkung des Zurückbleibens hinter demselben ist keine Strafe, sondern ein zweckmäßiges, und für den Schüler selbst wohlthätiges Verfahren.*³⁴

HERBART war sich der Schwierigkeiten, den einzelnen Jugendlichen in der „Vielfalt der Köpfe“ im Schulsystem gerecht zu werden wohl bewusst, deshalb rief er sie noch einmal der Öffentlichkeit und damit auch der preußischen Regierung in Erinnerung mit der Forderung, dass das Bildungswesen in der Zukunft mit mehr finanziellen Mittel ausgebaut werden müsse:

*„Die kleinen Schule werden am meisten gedrückt durch die Verschiedenheit der Köpfe, die sie sich müssen gefallen lassen. Denn was auf dem Gymnasium und in der Hauptschule nicht fortkommt, das sollen sie aufnehmen; und überdies auch noch die rascheren Geister beschäftigen, die in den unteren Volksklassen emporkeimen. Möchte diese Schwierigkeit nur gefühlt werden! Möchte es dahin kommen [Vor allem bei den Regierenden; H.-J.L.], daß der Volksschullehrer sich über die gar zu guten Naturen beschwerte, die ihm sein Amt vollends sauer machen! Möchten die Mittel einer Freygebigkeit sich soweit ausdehnen lassen, daß man dreist ausrufen dürfte: Jedem das Seine! [bekanntlich die Maxime FRIEDRICH II von Preußen; H.-J.L.] **Auch den Musen das, was ihnen zugehört!**“³⁵*

In der letzten Forderung zeigte sich noch einmal HERBARTS Anliegen einer auch musischen Erziehung. Aber HERBART war eben durch und durch Realist, nicht zuletzt durch seine Erfahrung mit dem preußischen Staat, um nicht

33 ebenda S. 553.

34 ebenda S. 553/554.

35 ebenda S. 556.

seine Forderung in der damaligen Zeit der Restauration als leider utopisch zu betrachten:

„Genug geträumt! Nicht ich bin Gesetzgeber der Schulen. Und wenn die Frage, ob unsere Zeit Beruf habe zur bürgerlichen Gesetzgebung [Verfassung; H.-J.L.], von einem berühmten Rechtslehrer verneint werden durfte: so ist an durchgreifende Umwandlung der Schulen vollends nicht zu denken. Denn gewiß! Weit mehr schöpferische Geisteskraft, und weit mehr edeln, reinen Willen, erfordert diese, als die Abfassung und Einführung eines neuen Gesetzbuches für das Privatrecht.“³⁶

HERBARTs Skepsis gegenüber der restriktiven Schulpolitik des preußischen Staates, – die sich übrigens im ganzen 19. Jahrhundert und selbst noch in der Weimarer Zeit nachweisen lässt und die man endlich einmal zur Kenntnis nehmen sollte; Preußen war das Schlusslicht in der Bildungslandschaft des deutschen Reiches – kommt dann noch einmal deutlich zum Ausdruck:

„Hat Herr Regierungsrath Graff richtig gesehen, was nach einem langen Zeitlauf ein fähigeres Geschlecht dereinst zur Wirklichkeit bringen wird: so mag er sich des Anblicks erfreuen, und hierin einen Trost finden wegen der ihm versagten Thätigkeit. Mir wenigstens ist eine solche Art, mich zu trösten, ziemlich geläufig.“³⁷

Trotz aller Skepsis entließ HERBART den Leser nicht in einem depressiven Schluss. Er hat sich immer als Erbe KANTS und Aufklärer verstanden, deshalb bezeichnete er die Auseinandersetzung mit den Thesen GRAFFS als nützlich und eine angenehme Unterhaltung.

36 ebenda S. 556.

37 ebenda S. 556.

Hans-Jürgen Lorenz

Herbarts Stellung zur Kirche und zum Religionsunterricht

Man „scheint alles zu vergessen, was Menschenkenntniß, Geschichte der Kirche und Geschichte der Philosophie gemeinschaftlich lehren. Daß nämlich jede Himmelsleiter mit genau abgezählten Sprossen, die man methodisch eine nach der andern besteigen soll, untauglich ist, um das universelle Bedürfniß der Religion zu befriedigen.“*

(Über Hof-Prediger ZIPPEL's Aufsatz, der vorgelesen wurde in der pädagogischen Societät im Juni 1814)

Schon das obige Zitat scheint zwei Vorurteile gegenüber HERBART zu widerlegen, die sich konstant bis heute halten:

1. HERBART habe einer mechanischen Unterrichtsgestaltung, etwa nach Formalstufen, das Wort geredet.
2. HERBART sei völlig unpolitisch gewesen.

Aber diesen Gedanken werden wir noch genauer nachgehen müssen.

1. Der zeitgeschichtliche Hintergrund

Zunächst ist der zeitgeschichtliche Hintergrund zu beleuchten.

Seit 1810 arbeitete auch in Königsberg eine „*Wissenschaftliche Deputation*“, deren Aufgabe es war, als Reformkommission neue Lehrpläne und Organisationsvorschläge für das gesamte Schulwesen zu entwickeln. Der Lehrplan für die Gymnasien von 1810 trägt ganz eindeutig die Züge von HERBARTS Handschrift nicht nur im Sprachunterricht, der mit Griechisch beginnt, sondern vor allem auch in der Ausweitung des Mathematikunterrichts. Das war HERBARTS besonderes Anliegen, was sich hier bei uns in Deutschland erst langsam herumspricht. Der Mathematikdidaktiker FÜHRER (Universität Frankfurt) hat in seiner neuen Mathematikdidaktik 1997 schon in einer Fuß-

* Karl KEHRBACH (Hrsg.): Johann Friedrich Herbarts sämtliche Werke, Band 3, Leipzig/Langensalza 1888, S. 296/297.

note darauf aufmerksam gemacht, dass die Erweiterung des Mathematikunterrichts in Preußen nicht auf HUMBOLDT, sondern auf HERBART zurückgeht.

Im Zusammenhang mit diesem Lehrplan erfolgte 1812 durch die *Wissenschaftliche Deputation* unter HERBARTs Federführung als Direktor eine Instruktion für die Abiturientenprüfung, in der keine Prüfung in Religion vorgeschrieben war, sondern der Prüfungskommission anheim gestellt wurde. Diese Bestimmung war wahrscheinlich der Anlass für ZIPPELS Aufsatz.

Neben der offiziellen Deputation bildete sich zum freien Gedankenaustausch eine „*Pädagogische Societät*“, in diesem Gremium hielt HERBART 1814 seinen Vortrag.

Am 3. August desselben Jahres hielt HERBART aus Anlass des Geburtstages des regierenden FRIEDRICH WILHELM III einen Vortrag vor der *Deutschen Gesellschaft*. Dieser Vortrag unter dem Titel „*Über Fichtes Ansichten der Weltgeschichte*“ enthält einige Passagen, die das damalige geistige Klima deutlich machen. Bei seiner kritischen Auseinandersetzung mit FICHTEs Geschichtsanschauung kam HERBART auf die restaurativen Tendenzen der damals offiziell in Preußen vertretenen Geschichtsanschauung zu sprechen. Durch die Niederlage gegen NAPOLEON 1806 wurde nicht nur die Sicht auf die Aufklärung, sondern sogar auf die Reformation verzerrt. Beide wurden für die Niederlage verantwortlich gemacht. Auch die religiös begründete Kritik an der Toleranzpolitik FRIEDRICHs II zeigte deutlich den Paradigmenwechsel in Preußen zwischen dem aufklärerischen 18. Jahrhundert zur Restauration des beginnenden 19. Jahrhunderts. So wurde als Gegenideologie zur Aufklärung in der religiösen Schwärmerei der Romantiker die Einheit der Mittelalters zu einem christlichen Staat verklärt, so landeten nicht zufällig die geistigen Höhenflüge zahlreicher Romantiker im Schoß der allseligmachenden Kirche. Die damalige Situation soll ein kurzer Ausschnitt aus HERBARTs Rede beleuchten:

„Nicht nur das Wirkliche schien zusammenzuberechnen; selbst die veste unbewegliche Vergangenheit schien ergriffen vom allgemeinen Ruin; selbst das schon Geschehene, schon Vollbrachte, was keine Macht mehr ändern kann, das sah man unkenntlich und entstellt, und Gespenstern gleich umherwandernd. Welche Gestalten die Geschichte bestimmt gezeichnet hatte, diese verzerrten sich. Wunderliche Reden wurden vernommen von der Aufklärung, die man Aufklärung nannte; Zweifel über Zweifel, ja Klagen über Klagen erhoben sich wider die Wohltaten der Reformation. Sogar das Andenken des vielbewunderten Königs, der die letzte Hälfte des vorigen Jahrhunderts

*verherrlicht hatte, ward belastet mit Vorwürfen ohne Maaß, ja das 19. Jahrhundert, in seinen jüngsten Jahren, vermaß sich, vergessend aller fremden Ehrfurcht, gegen jenes, von dem es gezeugt und geboren war, Schmähungen auszustoßen, dagegen aber das Mittelalter zu preisen, gleich dem Kinde, das seinem Vater die Ehre entzieht, die es dem Urgroßvater und dessen Ahnherrn anzubieten wagt.*¹

Der angeblich so unpolitische HERBART beobachtete also genau die Zeichen der Zeit, den Abbruch der Reformperiode und den Beginn der Restauration unter dem Banner von Thron und Altar.

Schon acht Monate später, am 30. April 1815, erfolgte unter dem harmlosen Titel „*Verordnung zur verbesserten Einrichtung der Provinzial-Behörden*“ der entscheidende Schritt zur Unterstellung des Schulwesens unter die Oberaufsicht der Kirchen. So heißt es in § 42: „*Die Organe der Konsistorien sind der Schulrath des Regierungsbezirks und die geistlichen Schulinspektoren.*“²

Hier begann in Preußen eine verhängnisvolle Entwicklung, die sich weiter noch steigern sollte. Im folgenden Jahr wurden die *Wissenschaftlichen Deputationen* aufgelöst. Wie sehr sich das geistige Klima in Preußen verdunkeln sollte, macht ein Brief HERBARTS vom 4. Juni 1832 an seinen Freund GRIEPENKERL in Braunschweig deutlich.

„Das Gerücht ernennt M(arheini)ke zum Generalsuperintendenten hier in K(önigsberg). Geschieht das, so muß man auf Alles gefaßt sein; auf systematisches Durchführen dessen was bisher als arge Übereilung von Partheyen betrachtet wurde. Dann kann wahr werden, was mein hochberühmter Colleague, Hr. geheimer Rath Bessel [der bedeutende Astronom in Königsberg; H.-J.L.] unlängst weissagte: mit der Philosophie werde es in 10 Jahren vorbei seyn. Glauben Sie ja nicht, man werde dann Hegeln noch mit dem allgemeinen Namen Philosoph benennen! Er bekommt dann entweder einen andern Namen, oder – er wird überflüssig, nachdem eine theologische Secte auf seinen Stufen emporsteigend die Herrschaft erlangt hat. Von dem allmählichen Verderben der Preußischen Staats- und Regierungs-Maximen, wenn solche Dinge durchgehn, mag ich kaum reden. Aber wo wäre dagegen ein Damm? Die Volks-Opposition – etwa das Berliner Stadtgeschwätz, – vermag nichts gegen eine Regierung die einmal Autorität hat, und die in der

1 KEHRBACH (Hrsg.): Johann Friedrich Herbarts sämtliche Werke, Band 3, a.a.O., S. 312f.

2 Wolfgang Hardtwig/Helmut Hinze (Hrsg.): Deutsche Geschichte in Quellen und Darstellung, Bd. 7, Stuttgart 1997, S. 193.

That so mächtig ist wie die Preußische. Und das philosophische Publicum ist vernichtet; ja die Hegeley, wie sie jetzt betrieben wird, wenn man sie nicht nöthigt sich zusammenzunehmen, vernichtet auf lange selbst die Möglichkeit, dass es sich wieder bilden könne.

In dem Augenblick beinahe, da ich jenes Gerücht zuerst vernahm, fiel mir wieder ein, was ich vor einem halben Jahre noch als ganz unpassend betrachtete, – eine Stelle bey Ihnen in B(raunschweig). Denn unter solchen Umständen wird Preußen für mich ein Gefängniß; und zwar jeder Art im ganzen Lande.“³

Der im Brief genannte als Rechtshegelianer bekannte Theologe MARHEINKE (1780-1846) wurde zwar nicht Generalsuperintendent von Königsberg, aber der Brief spiegelt durchaus die damalige geistige Situation in Preußen wider, das sich dann später bei den „*Demagogenverfolgungen*“ unter den deutschen Ländern besonders unrühmlich hervortun sollte. Dass HERBARTs düstere Vorahnungen sich bestätigten, macht ein Brief des HERBARTschülers VOIGDT, Superintendent in Ostpreußen, vom 17. November 1837 aus Königsberg an HERBART deutlich:

„Sie würden [...] sich nach der Reise [nach Königsberg; H.-J.L.] heimischer und glücklicher in Goett.[ingen] fühlen: es ist hier ist alles anders worden! [...] Allgemeine Schloffheit, Streben nach Gunst, – Winseln um die Gnade Gottes – Liebeln mit Jesu Christo dem Lamm, Seligwerden aus Glauben – (ohne Werke), allgemeiner Argwohn bei geglätteter Heiligkeit, [...] Ambiren in Berlin, Besetzung fast aller Stellen von da aus, Begünstigung der Aristokratie – da haben Sie die Cholera, die hier schon manchen getödtet hat.“⁴

Nachdem man nicht ihn, sondern einen unbedeutenden Hegelianer auf HEGELS Lehrstuhl berufen hatte, ging HERBART nach Göttingen. Aber auch in Göttingen erregte seine aufklärerische Position gegenüber der Religion Bedenken, wie aus einem Brief des Rektors BERGMANN an den Leiter der Kultusabteilung HOPPENSTEDT vom 9. November 1836 hervorgeht:

„Über den Hofrath Herbart bin ich noch schuldig, meiner früheren Äußerung einen Nachtrag beizufügen. Ob seine Ansichten und Vorträge in Beziehung auf christliche Religion gefährlich seien, namentlich den Studierenden

3 Karl KEHRBACH/Otto Flügel (Hrsg.): Johann Friedrich Herbarts sämtliche Werke, Band 17 (Briefe Band 2, bearbeitet von Theodor Fritzschn), Leipzig/Langensalza 1912, S. 302f.

4 Karl KEHRBACH/Otto Flügel (Hrsg.): Johann Friedrich Herbarts sämtliche Werke, Band 18 (Briefe Band 3, bearbeitet von Theodor Fritzschn), Leipzig/Langensalza 1912, S. 288.

der Theologie gegenüber, lässt sich nicht einfach bejahen oder verneinen. Die christliche Religion ist ihm ein Gegenstand der Achtung, wie etwa eine andere gelehrte Wissenschaft, die außer dem Bereiche seiner Studien liegen. Daher sind seine Vorträge nicht positiv gegen die christliche Religion gerichtet; allein er konstruiert alles menschliche Leben, Denken und Handeln aus dem philosophischen System, von dessen ausschließlicher Richtigkeit und erschöpfender Bedeutung er vollkommen überzeugt ist. Deshalb wird seine Lehre stets die Folge haben, dass einzelne junge Leute sich die Meinung bilden, dass christlicher Glaube unnötig sei.“⁵

2. HERBARTS eigene Religiosität

Doch bevor wir uns der Frage nach HERBARTS Stellung zum Religionsunterricht zuwenden, stellt sich die Frage nach seiner eigenen Religiosität.

Schon in den frühesten Zeugnissen, etwa den Gebeten, die er für die Söhne STEIGERS in Bern 1797 schrieb, wird seine Grundposition deutlich, einer durch die Ideen der Aufklärung im Sinne von KANTS Schrift *„Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft“* bestimmten Vernunftreligion. So erscheinen in den Gebeten keine dogmatisch christlichen, sondern Begriffe, die ein allgemeines religiöses Gefühl ausdrücken.

„Wesen aller Wesen! Erhabener Vater der Welt und der Menschen! [...] Kennte ich sie nur erst, all die unermesslichen Schätze, die Du vor mir ausgebreitet hast in dem Reichthum deiner Natur! Sähe ich nur erst mit hellerem Blicke hinab in die unergründliche Tiefe meines eigenen Wesens. Wie viele unbekannte Anlagen und Kräfte mögen da noch ruhen in tiefem, schwerem Schlafe!“⁶

Hier zeigt sich, was HERBART als *„praktischen Gottesbegriff“* bezeichnete, der sich unmittelbar im Sinne einer natürlichen Religion an das religiöse und moralische Gefühl des einzelnen wendet. So definierte er Gott als Zentrum aller Idealformen der Sittlichkeit schon 1804 in seiner Schrift *„Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung“*.

5 Universitätsakten Göttingen, zit. nach: ASMUS, Walter, Herbart im Urteil seiner Göttinger Universitätskollegen, Göttinger Jahrbuch 1971, S. 13.

6 Karl KEHRBACH (Hrsg.): Johann Friedrich Herbarts sämtliche Werke, Band 1, Leipzig/Langensalza 1887, S. 73.

„Gott, das reelle Centrum aller practischen Ideen, und ihrer schrankenlosen Wirksamkeit; der Vater der Menschen, und das Haupt der Welt.“⁷

Die gleiche Auffassung, Religion als Inbegriff der Ethik zu betrachten, findet sich auch in seiner „Kurze[n] Encyklopädie der Philosophie“ von 1831:

„Gesetzt, diese leicht fortzusetzenden Beschreibungen wären allgemein richtig, und so fände die Religion den Menschen: Was hätte sie zu thun? Dreyerley ohne Zweifel: den Leidenden zu trösten, den Verirrten zurechtzuweisen, den Sünder zu bessern und dann zu beruhigen.“

Hiemit ist die dreyfache Stellung angezeigt; denn man wird ohne Mühe bemerken, dass zur Güterlehre, zur Pflichtenlehre und zur Tugendlehre, eine Ergänzung gehört, weil keine Lehre der Welt im Stande ist, den Menschen vor Leiden, vor Uebertretungen, und vor innerm Verderben zu sichern. Das Bedürfniß der Religion liegt am Tage; der Mensch kann sich selbst nicht helfen; er braucht höhere Hülfe!“⁸

Das dialektische Verhältnis zwischen Ethik und Religion stellte HERBART 1835 in seinem „Umriss der pädagogischen Vorlesungen“ in § 19 dar. Die Ethik bedarf der Religion, um den einzelnen vor Selbstgerechtigkeit zu schützen, wie umgekehrt die Religion der Ethik bedarf, um den Gläubigen vor Heuchelei zu bewahren:

Es ist „nötig, daß man die eigentlich moralische Bildung, welche im täglichen Leben fortwährend auf richtige Selbstbestimmung dringt, mit der religiösen verbinde, nämlich um die Einbildung, als wäre etwas geleistet worden, zu demütigen. Allein die religiöse Bildung bedarf auch rückwärts wiederum der moralischen, indem bei ihr die Gefahr der Scheinheiligkeit äußerst nahe liegt, wo die Moralität nicht schon [...] einen festen Grund gewonnen hat. Da nun die moralische Bildung nur nachfolgen kann, wo die ästhetische Beurteilung und die richtige Gewöhnung schon vorangingen [, ...] darf auch die religiöse Bildung ebensowenig übereilt, als ohne Not verspätet werden.“⁹

7 ebenda S. 269.

8 Karl KEHRBACH (Hrsg.): Johann Friedrich Herbarts sämtliche Werke, Band 9, Leipzig/Langensalza 1897, S. 67.

9 Otto WILLMANN/Theodor FRITZSCH (Hrsg.): Johann Friedrich Herbarts Pädagogische Schriften, Band 2, Osterwieck und Leipzig 1914, S 19.

3. HERBARTs Position zum Religionsunterricht

HERBARTs Position zum Religionsunterricht ist entscheidend von seinem allgemeinen Religionsverständnis geprägt.

Ausdrücklich weist er nur die „*natürliche Religion*“ der Pädagogik zu, während er die „*geoffenbarte Religion*“ den Kirchen und den Eltern zuordnet. Er warnt die Lehrer geradezu vor einer Einmischung in die geoffenbarte Religion. HERBART selbst hat sich auch nie öffentlich zu theologischen Streitfragen geäußert und immer streng auf die Grenze zwischen Theologie und Philosophie, zwischen Wissen und Glauben, geachtet, ganz im Sinne der durch PLATO überlieferten Maxime des SOKRATES:

„*Was ich nicht weiß, glaube ich auch nicht zu wissen.*“

Aufschlussreicher als die Feststellungen in der *Allgemeinen Pädagogik* von 1806 für sein Verständnis von Religionsunterricht sind HERBARTs Schemata zu seinen Vorlesungen von 1807-1809 in Göttingen.¹⁰

In 15 Punkten entwickelt HERBART sein Konzept zum Teil in Anlehnung an JEAN PAULS „*Lewana*“.

Schon im 1. Punkt findet sich die Unterscheidung zwischen einer objektiven und einer subjektiven Betrachtung der Religion, wobei der Schule nur die subjektive, d.h. das unmittelbare religiöse Gefühl betreffend, zugewiesen wird.

In Punkt 2 und 3 weist er darauf hin, dass die Religion zwar zunächst befremde, aber sie schütze zugleich.

Die folgenden Punkte 4 bis 9 behandeln die mehr methodischen Rahmenbedingungen. Zunächst muss die Religion gegeben, d.h. Religion muss vorgestellt werden, dem Kinde nicht in aller Ausführlichkeit. Der Unterricht muss „*mehr hinweisend als lehrend*“ gehalten werden. Die „*Empfänglichkeit der Schüler darf nicht erschöpft*“ werden. Besonders ist auf das Alter der Schüler zu achten.

Die Punkte 10 bis 15 enthalten didaktische Grundsätze. HERBART schließt sich hier an JEAN PAULS Aussage an: „*Nur keine Furcht erschaffe den Gott der Kindheit*“¹¹. HERBART fügt an das Zitat an in Punkt 10:

10 Karl KEHRBACH/OTTO FLÜGEL (Hrsg.): Johann Friedrich Herbarts sämtliche Werke, Band 15, Leipzig/Langensalza 1909, S. 269f.

11 ebenda.

„Keine Furcht (nämlich nicht mit Erzeugung des Affekts, der Gedanke, dass der Höchste furchtbar sei, ist aber notwendig).“

Auch später wird HERBART gegen eine naive Auffassung vom „lieben Gott“ argumentieren. Punkt 11: Der Unterricht dürfe *„nicht dogmatisch bis zur Aufregung des Zweifels“* sein, aber müsse in *„Verbindung mit Naturkenntnissen“* erfolgen (Punkt 12).

Hier zeigt sich HERBARTS Position der *„natürlichen Religion“*, deren Hauptziel *„die Zurückweisung des Egoismus“* (Punkt 13) sei.

Punkt 14 lässt deutlich seine aufklärerische Grundposition erkennen, nämlich der scharfen Trennung zwischen Wissen und Glauben:

„Hinausweisend über die Grenzen des Wissens (nur nicht hinauslehrend, woraus der Widerspruch entstünde, dass die Lehre wüsste, was sie nicht weiß).“ In diesem Zusammenhang nimmt HERBART ausdrücklich Bezug auf die Notwendigkeit der Toleranz, anderen Glaubensrichtungen gegenüber:

„Fremde Religionsausübung sei dem Kinde ebenso heilig wie die eigene. Das katholische Heiligenbild am Wege sei den Kinde ehrwürdig.“

Im letzten Punkt weist HERBART auf die Funktion des Unterrichts hin *„mit Hilfe der Bibel, also historisch vorbereitend auf die kirchliche Gemeinschaft hinzuführen.“*¹²

Diese in den 15 Punkten entwickelte Position zum Religionsunterricht hat HERBART durchgehalten.

Aufschlussreich für HERBARTS Position zum Verhältnis zwischen Kirche und Schule ist sein Vortrag *„Über das Verhältnis der Schule zum Leben“*, den er am 18. Januar 1818 in der *Deutschen Gesellschaft* hielt. HERBART besteht auf einem von wechselseitiger Respektierung der Eigenständigkeit gegründeten Verhältnis gleichberechtigter Partner, ganz im Gegensatz zu der 1815 verordneten Unterordnung der Schule unter die *Geistliche Schulaufsicht*:

„Doch wolle auch sie [die Kirche; H.-J.L.] sich hüten, sich einzumischen in die Verhandlungen der Schule, und die Kreise zu zerrütten, die sie nicht gezeichnet hat. Denn sie bedarf manches stillen Dienstes, bald um die Gefühle des frommen Glaubens mit einem gewissen Grade von Deutlichkeit des Gedankens auszusprechen, bald um dem Aberglauben seine Götzen umzustürzen, dem Unglauben seine Waffen entwenden zu können, bald endlich um

12 ebenda.

*auch der Wahrheitsliebe derjenigen zu genügen, die zu wissen wünschen, warum der Glaube älter sey, als die Einsicht, und warum er sich nicht längst schon ganz in Einsicht verwandelt habe.*¹³

Der letzte Teil des Satzes lässt deutlich HERBARTS Grundauffassung der Religion als Vernunftreligion im Sinne der Aufklärung und damit auch KANTS „*Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft*“ erkennen.

HERBART fährt dann fort, die wichtige Funktion der Schule bei den genannten Aufgaben der religiösen Aufklärung hervorzuheben. Er bemerkt dabei ausdrücklich, dass allerdings Konflikte bis zur Ablehnung erfolgten, wenn die Kirche die Eigenständigkeit nicht beachte. HERBARTS Warnung sollten sich bis zur Aufhebung der geistlichen Schulaufsicht 1918 anhand unzähliger Konflikte als prophetisch erweisen, wie etwa die Geschichte des *Vereins Oldenburgischer Lehrer und Lehrerinnen* exemplarisch beweist:

*„Alle solche Dienste kann nur die Schule leisten; also ist zwar von derselben zwar nicht viel zu fürchten, aber Manches zu hoffen, was verweigert werden kann, wenn die Bereitwilligkeit, mit der es sich darzubieten pflegt, durch Kränkung und Zurückstoßung eine Verminderung erleidet. Soll Freundschaft bestehn: so müssen beyde Teile die gehörige Rücksicht gegen einander beobachten; und Niemand muß sie zu nahe zusammendrängen, oder die Vorzüge der einen durch Zurücksetzung der andern gelten machen wollen; sonst wird Reibung erfolgen, die mit Trennung endigt.“*¹⁴

Den Schlusssatz des Vortrages muss man sich auf der Zunge zergehen lassen. Damals gab es das Wort „*Verschlimmbessern*“ noch nicht, aber genau das ist gemeint:

*„Möge nun das Gute beharren, und nicht unter neuen Verbesserungen erliegen!“*¹⁵

Auch diese Warnung sollte sich als prophetisch erweisen, denn nach der Ermordung KOTZEBUES im folgenden Jahr sollte sich die Lage durch die *Karlbader Beschlüsse* noch verschärfen.

13 Karl KEHRBACH (Hrsg.): Johann Friedrich Herbarts sämtliche Werke, Band 4, Leipzig/Langensalza 1891, S. 517f.

14 ebenda S. 518.

15 ebenda.

4. HERBARTs kritische Auseinandersetzung mit den Forderungen des Hof-Predigers ZIPPEL

Doch nun zum seinem Vortrag „*Über Hof-Prediger Zippels Aufsatz*“. Nach einigen vergeblichen Recherchen in einschlägigen Handbüchern ist es mir durch einen Zufall über Familienangehörige gelungen, die Bestätigung für meine Vermutung zu erhalten, der Hofprediger ZIPPEL sei Pietist gewesen.

HERBART beginnt seinen Vortrag scheinbar sachlich und harmlos, als handle es sich bei dem Vorschlag des Hofpredigers ZIPPEL nur um ein schulorganisatorisches Problem, was damals und im ganzen 19. Jahrhundert unter dem Stichwort „*Überbürdung*“ der Schüler durch zu viele Fächer oder Stoffmassen diskutiert wurde. ZIPPEL hatte vorgeschlagen, nur eine alte Sprache zu unterrichten, um damit den in seinen Augen vernachlässigten Religionsunterricht durch die Erweiterung der Stundenzahl aufzuwerten.

Aber schon im ersten Abschnitt taucht eine Bemerkung auf, die aufhorchen lässt, denn HERBART stellte fest, es gehe ihm bei der Auseinandersetzung nicht nur um die organisatorischen Vorschläge, sondern auch um „*die Gesinnung*“, der diese Vorschläge entspringen.

HERBART verfolgte diesen ideologiekritischen Ansatz, um sich zunächst mit der Frage nach der Funktion der Schule zu beschäftigen. Der nächst unmittelbare Zweck der Schule sei es, „*vielseitiges Wissen*“ zu vermitteln. Dieses „*vielseitige Wissen*“ sei nur „*auf die Wissenschaften*“ bezogen als einem Teil der den Menschen bildenden Kräfte. Die übrigen von der Familie und dem weiteren sozialen Umfeld ausgehenden Bildungseinflüsse entzögen sich der direkten Verfügungsgewalt der Schule.

HERBART wendet sich dann der Frage zu, was eigentlich eine sogenannte „*gute Schule*“ auszeichne. Vielseitigkeit der Bildung ihrer Absolventen sei sicher ein Kennzeichen der guten Schule, aber darüber hinaus sei es gerade die individuelle Unterschiedlichkeit der geförderten Begabungen und Fähigkeiten der einzelnen Schüler, was er an anderer Stelle „*die Vielheit der Köpfe*“ nannte:

„Aber die Güte einer Schule zeigt sich nicht bloß in der Vielseitigkeit, die allen gemein ist, sondern ebenso sehr in der Verschiedenheit der

*eigenthümlichen Vorzüge, durch welche die aus ihr hervorgehenden Schüler einer vor dem anderen ausgezeichnet sind.*¹⁶

Von seiner aufklärerischen Position aus wurde HERBART nicht müde den Gedanken, dass der Reichtum einer Gesellschaft, ja der Menschheit überhaupt in der individuellen Unterschiedlichkeit der Begabungen und Fähigkeiten der Individuen, „*die Vielheit der Köpfe*“, liege, gegen die politischen Tendenzen der Restauration zu verteidigen, denen eher unter dem Banner von Thron und Altar an gleichförmig gebildeten gehorsamen Untertanen gelegen war.

Den Einwänden gegen ein vielseitiges Wissen begegnet HERBART mit einem Rückgriff auf seine Interessenlehre. Hier zeigt sich schon in Ansätzen die berühmte Formulierung, die er vier Jahre später in seinem „*Pädagogische[n] Gutachten über Schulklassen*“ ausführen sollte und die Herman NOHL als HERBARTs „*kopernikanische Umdrehung der pädagogischen Arbeit*“¹⁷ bezeichnet hat.

*„Man verlangte von der Jugend Interesse für das Lernen und die Kenntnisse, als wäre das Lernen der Zweck, das Interesse aber das Mittel. Dies Verhältnis kehre ich um, das Lernen soll dazu dienen, daß Interesse aus ihm entstehe. Das Lernen soll vorübergehn, und das Interesse soll während des ganzen Lebens beharren.“*¹⁸

Schon in dem vorliegenden Text weist eine Präzisierung HERBARTs auf die eben zitierte „*kopernikanische Umdrehung*“ hin, es gilt nicht nur etwas interessant zu machen, sondern lang anhaltendes Interesse zu erwecken:

*„Daß die Seele den Gegenstand [des Wissens; H.-J.L.] lieb gewinne, seinen Werth, seine Beziehung, seinen Zusammenhang verstehe; daß Fertigkeit und Kunst in das Wissen hineinkomme, oder besser, aus ihm entspringen müsse, ist gewiß die Hauptsache.“*¹⁹

Wichtig für den Unterricht ist die angemessene Methode, die Zeit spart, dem Schüler „*eigene freie Beschäftigung erlaubt*“, das Interesse vertieft und in

16 Karl KEHRBACH (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke, Band 3, Leipzig/Langensalza 1888, S. 292.

17 NOHL, Herman, Der lebendige Herbart, in „*Die Sammlung*“, 3 Jahrg. 1948, Heft 4, S. 203.

18 NOHL, a.a.O., S. 203.

19 Karl KEHRBACH (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke, Band 3, Leipzig/Langensalza 1888, S. 292.

verschiedene Richtungen weiterwirkt. Das bloße Pauken auf Examen hin lehnte HERBART ausdrücklich ab, er sah in dieser Gefahr besonders die „*amtstreu*en“ Lehrer. Am praktischen Beispiel des Geschichtsunterrichts in seinem didaktischen Institut macht er deutlich, dass der Lehrer gerade nicht nur Fakten vermitteln dürfe, sondern die Schüler zu eigenen Gedanken anregen müsse:

*„Der Lehrer muß Geist haben, um den Gedanken der Schülers freye Bewegung geben zu können.“*²⁰

In diesem Zusammenhang weist HERBART auf die Wichtigkeit der psychologischen Einsichtsfähigkeit des Lehrers hin, indem er zwei Typen von Lehrerverhalten kritisiert, einmal diejenigen, die Psychologie schlicht vergessen, oder zum anderen „*Erziehungsreformatoren*“, die ihre pädagogischen Verhaltensweisen statt an den Schülern an sich selbst orientieren. Dieser kritische Hinweis dürfte auch heute noch nichts von seiner Aktualität eingebüßt haben. Das Fehlen gesicherter psychologischer Kenntnissen ist für ihn die Ursache für mangelhaften Unterricht:

*„Sind gleich die Fehler, die in Einer Stunde können begangen werden, an sich unbedeutend, so häufen sie sich doch an, bis ins Ungeheure, wenn sie mit jeder neuen Lehrstunde sich wiederholen.“*²¹

In dem Bemühen, ZIPPELS Forderungen, den Religionsunterricht zum Zentrum der Schule zu machen, durch pädagogische Argumente zu widerlegen und sich nicht aufs theologische Glatteis zu begeben, greift HERBART eine weitere damals diskutierte Forderung auf, das Mannigfaltige der Erscheinungen einem einzigen Prinzip unterzuordnen. An Beispielen aus der zeitgenössischen Philosophie bei REINHOLD, FICHTE und SCHELLING, wobei er interessanter Weise seinen Antipoden HEGEL ausklammert, versucht HERBART die verhängnisvollen Folgen dieser Entwicklung deutlich zu machen, indem er darin die Ursache für den Niedergang der Philosophie sieht:

„Das eigentliche Denken ist bey der Gelegenheit gänzlich aus der Mode gekommen; die Meisten, die von Philosophie reden, haben ihre Logik vergessen; welches soviel ist, als ob einer über den Genius einer gewissen Sprache reden wollte, der ihre Deklinationen und Conjugationen nicht recht inne hätte. [...] Man weiß, daß, wenn zu wenig Allgemeinheit einen Mangel

20 ebenda S. 292 f.

21 ebenda S. 293.

des Wissens ausmacht, in der übertriebenen Allgemeinheit etwas viel ärgeres, nämlich falsche Lehrsätze zum Vorschein kommen.“²²

Nach der Widerlegung der These nach einer übergeordneten Einheit des Unterrichts in der Religion greift HERBART ZIPPELS Forderung auf, der junge Mensch solle etwas mit besonderer Liebe ergreifen, hier natürlich die Religion, um ihn vor Verwirrung zu bewahren. HERBART weist das Wort „*Liebe*“ als für den Unterricht unangemessenen Begriff zurück, weil Liebe parteiisch sei und daher zu Einseitigkeiten in der Bildung des einzelnen führen würde.

*„Verhält er [der Mensch; H.-J.L.] aber zu irgendeinem Theile seines Wissens, wie der Verliebte zu seiner Schönen, so wird er Schwärmer oder Pedant.“*²³

Die Wissenschaft verlangt dagegen bei der Suche nach Erkenntnissen gerade einen Verzicht auf Vorlieben, deshalb fordert HERBART statt Liebe „*gleichschwebend vielseitiges Interesse*“ von Lehrern und Schülern. Gegen das Argument, Mannigfaltigkeit der Unterrichtsgegenstände fördere geistige Verwirrung, macht HERBART geltend, dass eineinhalbstündige Predigten oder fünfständige Schauspiele schon bei Erwachsenen auf Ablehnung stießen, um so größer sei diese Ablehnung bei Kindern, die Abwechslung verlangten. An Beispielen aus seiner akademischen Lehrtätigkeit zeigt er besonders die Gefahren des einseitigen nur auf sein Fach ausgerichteten Kollegen, der unweigerlich zum Pedanten werde.

HERBART wird nicht müde, das bloße mechanische Unterrichten mit Auswendiglernen, seitenlangen Übersetzungen etc. zu geißeln, selbst *„wenn die Examina und die Abiturprüfung die allerprächtigsten Resultate lieferten.“* Das gleiche gilt auch für die Unterrichtsmethode. Es ist ein anscheinend unausrottbares Vorurteil, HERBART die sogenannten Formalstufen anzudichten, dabei hat er immer wieder gegen das Vorherrschen nur einer Methode Stellung genommen, so besonders in seiner *„Kurzen Encyclopedie der Philosophie“* von 1831:

„Alles Einzelne will Stück für Stück von neuem, mit einer ihm besonders angepaßten Geschmeidigkeit des Denkens untersucht seyn; oder man umarmt die Wolke statt der Juno. Darum verlange Niemand eine allgemeine

22 ebenda S. 294.

23 ebenda.

Methodenlehre! Sehr viele Methoden muß man kennen; aber keiner einzigen sich überlassen.“²⁴

Für ihn, und dabei setzt er ZIPPELS Einverständnis voraus, sei allein der Frohsinn der Schüler und ihr Arbeitseifer ohne äußeren Zwang der Erweis des richtigen Unterrichts. In diesem Zusammenhang fügt HERBART noch eine Bemerkung über die stillen, introvertierten Schüler an. Gerade sie kämen bei einem mechanischen Unterricht zu kurz und würden dann fälschlich als schlechte Schüler abgetan, weil ein solcher Unterricht ihrem oft reichen Gemütsleben keine Anregungen biete. Ihnen könne nur ein vielseitiger Unterricht, der ihren unterschiedlichen Interessen und Gemütslagen entgegenkomme, gerecht werden.

„Nur die vielseitig bildende Schule wird eben diesen Forderungen genügen können, um deretwillen der einfache Unterricht verlangt wurde, – der Forderung nämlich, die innere Heimath der Gemüther zu respectiren.“²⁵

Damit ist HERBART bei dem zentralen Argument ZIPPELS, der Wirkung des Unterrichts auf das Gemüt. ZIPPEL hatte gefordert, dass dem Religionsunterricht deswegen eine größere Stundenzahl eingeräumt werden müsse, man könne auf eine alte Sprache verzichten und Mathematik und Naturwissenschaften einschränken. Hier setzt HERBARTS Kritik entschieden ein. Zunächst weist er darauf hin, dass er von seinen frühen Schriften angefangen nie die Bedeutung des Religionsunterrichts für die Gemütsziehung in Frage gestellt habe. Dann aber stellt er den Erfolg eines solchen Unterrichts, der viele Unterrichtsstunden umfasse, radikal in Frage, dabei wird deutlich, dass HERBART bewusst gegen den von Thron und Altar bestimmten Zeitgeist kämpft:

„Und schon seit geraumer Zeit ist mir angst vor den heut zu Tage modernen Empfehlungen der Religion, die ganz offenbar das Unglück und die Trübsal der letztverflossenen Jahre zum Ursprung haben. Über diese Trübsal scheint man alles zu vergessen, was Menschenkenntniß, Geschichte der Kirche und Geschichte der Philosophie gemeinschaftlich lehren. Daß nämlich jede Himmelsleiter mit genau abgezählten Sprossen, die man methodisch eine

24 Karl KEHRBACH (Hrsg.): Johann Friedrich Herbarts sämtliche Werke, Band 9, Leipzig/Langensalza 1897, S. 211.

25 Karl KEHRBACH (Hrsg.): Johann Friedrich Herbarts sämtliche Werke, Band 3, Leipzig/Langensalza 1888, S. 296.

*nach der andern besteigen soll, untauglich ist, um das universelle Bedürfnis der Religion zu befriedigen.*²⁶

Als Argument gegen einen solchen von der Kirche im Sinne ihrer Dogmatik und ihrer Rituale instrumentalisierten Religionsunterricht führt HERBART an, dass tief religiöse Menschen sich gerade nicht von dogmatischen Lehrsätzen, sondern sich von wenigen einfachen vernünftigen Motiven leiten ließen, die HERBART nicht ohne Absicht „*Unterstützungsgründe eines vernünftigen Glaubens*“ nennt. Auch hier wird wieder die „*Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft*“ deutlich.

Im Folgenden entwickelte HERBART in einer kurzen Skizze seine Vorstellungen eines altersspezifischen Religionsunterrichts:

1. Für die jüngeren Kinder dürfe der Unterricht nicht zu ausführlich sein, er müsse aber einen klaren Gottesbegriff vermitteln, der – und das ist für HERBART wieder kennzeichnend – vornehmlich in der Natur aufzusuchen sei.
2. Den Religionsunterricht für die älteren Schüler wies er in erster Line den Predigern der Konfessionen zu. Der Schule komme die Vermittlung von Kenntnissen der kirchlichen Einrichtungen und wichtigen Dogmen und Lehren zu. Neben dem Unterricht solle es vordringlich „*Andachtsübungen im christlichen Geist*“ geben, bei denen ein „*harmonischer Gesang*“ eine wichtige Rolle spielen könne. Auch hier geht es dem oft fälschlich als kalten Rationalisten verschrieenen HERBART besonders um die Gemütsbildung. In diesem Zusammenhang erwähnt HERBART auch Predigten und merkt allerdings als Voraussetzung für ihre Wirksamkeit kritisch an, „*wenn sie denn gut und für die Jugend verständlich sind.*“²⁷

Abschließend wies HERBART auf die besondere Schwierigkeit auf die Erteilung eines wirklich überzeugenden – in HERBARTS Worten *gut und eingreifenden* – Religionsunterrichts hin, weil hier jede Störung die beabsichtigte Wirkung einer Bildung des Gemüts zerstören könne.

HERBART lehnt noch einmal die Forderungen ZIPPELS entschieden ab, nur eine alte Sprache zu unterrichten und den übrigen Unterricht zu kürzen. Es sei unmöglich, durch Philologie Mathematik und Naturwissenschaften gleichsam mit abzudecken. Mathematik sei ein entscheidendes Hauptfach,

26 ebenda, S. 296f.

27 ebenda, S. 297.

weil an ihr die Naturwissenschaften hingen, das zweite Hauptfach seien alte Sprachen, weil mit ihnen die Geschichte und die Geschmacksbildung, die Ästhetik, verbunden seien.

Wie ein Bonbon zum Schluss stimmt HERBART einer Forderung ZIPPELS zu, der Lektüre einen größeren Zeitraum zu widmen als dem mündlichen Unterricht, weil sonst die Fähigkeit der Schüler zur Aufmerksamkeit überstrapaziert werde.

„Die Slaverie der Aufmerksamkeit, welche dem zuhörenden Schüler sechs Stunden lang angemuthet wird, soll aufhören.“²⁸

Jeder, der einmal selbst sechs Stunden lang in einer Klasse hospitiert hat, kann das sicher nur bestätigen. Aber HERBART präzisiert die vorstehende Feststellung noch. Das Verhältnis zwischen mündlichen Unterricht und Lektüre müsse man nach den Schulstufen differenzieren. In den oberen Klassen müsse man sogar eine Binnendifferenzierung vornehmen, z.B. für Schüler, die selbstständig arbeiteten. Der mündliche Unterricht dürfe nicht im Stile einer akademischen Vorlesung erfolgen, sondern der Lehrer müsse die Schüler in einem freien Unterrichtsgespräch zur Mitarbeit motivieren.

„Er muss die Schüler selbst auffordern mitzusprechen, wodurch auch ihrem zufälligen Gedankengänge einige Freyheit gegeben wird.“²⁹

Aber als erfahrener Pädagoge weiß HERBART auch um die Gefahr eines ausufernden Unterrichtsgesprächs, das Schüler dann heute als „Gelabere“ abqualifizieren. Deshalb weist er zum Schluss auf die Erziehung zur Aufmerksamkeit hin, die sowohl für das Unterrichtsgespräch als auch für eine gründliche Lektüre Voraussetzung sei.

Fazit:

1. HERBART beobachtete in Preußen sehr genau die politische Entwicklung zum Obrigkeitsstaat unter dem Banner von Thron und Altar, eine Entwicklung, die er als Aufklärer ablehnte.
2. Indem HERBART an einem Religionsbegriff im Sinne von Kants *„Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft“* festhielt, versuchte er den Religionsunterricht dem direkten Zugriff der Kirchen zu entziehen,

28 ebenda, S. 297.

29 ebenda, S. 298.

um die Schule vor der direkten Bestimmung durch die Kirchen so wie auch durch den Staat zu bewahren.

3. Der Religionsunterricht sollte der Gemütsbildung, aber auch der Aufklärung dienen, wie HERBART es im 32. Brief über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik von 1831 formulierte:

„Wie nötig diesen [den Kindern; H.-J.L.] der Religions-Unterricht ist, und zwar in jedem Alter gerade in dem Maaße, als die Gefahr nahe ist, dass sie außerdem sich aus eigener Macht etwas Götzenhaftes schaffen würden.“³⁰

In diesen Zusammenhang gehört auch die Erziehung zur Toleranz, z. B. im Anschluss an JEAN PAULS *Lewana*, zur Respektierung der katholischen Heiligenbilder.

Angesichts der Sekten, Jugendkulte und gewaltbereiten Jugendgruppen vor allem rechter Provenienz dürfte auch diese aufklärerische, weil ideologiekritische Seite des Religionsunterrichts heute nötiger denn je sein.

4. Auch der oft und vor allem von NATORP geäußerte Vorwurf, HERBART lasse der Selbsttätigkeit der Schüler keinen Raum, erweist sich als nicht zutreffend:

„Mancher hat bey mir weniger Schule gefunden, als erwartet wurde. Warum? ich wollte den Menschen so viel wie möglich ihr eigenes Gesicht lassen. [...] Ich liebe nun einmal denjenigen Unterricht nicht, der an den freyen Vorstellungen mehr hindert als fördert.“³¹

Eine Haltung, die als Forderung auch an heutige Lehrer nichts von ihrer Aktualität verloren hat.

30 Karl KEHRBACH (Hrsg.): Johann Friedrich Herbarts sämtliche Werke, Band 9, Leipzig/Langensalza 1897, S. 453.

31 ebenda S. 455.

Klaus Prange

Von der Individualpädagogik zur Vielheit der Köpfe in der Schule

„Die Köpfe müssen geweckt werden“, so HERBART im „Umriss pädagogischer Vorlesungen“ von 1841; denn „Stumpfsinnige können nicht tugendhaft sein“.¹ Im Repertoire der wiederkehrenden HERBART-Zitate nimmt dieser Satz nicht gerade den Spitzenplatz ein, wie aus der „Allgemeinen Pädagogik“ von 1806 etwa die Rede von den „einheimischen Begriffen“, die die Pädagogik auszubilden habe, oder der schöne Satz, dass „Knaben und Jünglinge gewagt werden müssen“, oder auch jener, dass die Erziehung muss warten können, oder die Rede von der „Erfahrung eines neunzigjährigen Schlendrians“.² Mit diesen Bruchstücken einer großen Konzeption kann der Satz: „Die Köpfe müssen geweckt werden“ nicht mithalten. Er ist nur denen willkommen, die dem kognitiven Lernen einen Platz auf der Bühne der Didaktik bewahren und der schlichten Herzens- und Erlebnispädagogik entgentreten möchten. In der Tat ist der Satz von der Weckung und Aufklärung der Köpfe ein wahres Labsal für die Verehrer und Verteidiger des Vorrangs der Vernunft gegenüber dem Souterrain der Gefühle, dem verworrenen Gewühl der Empfindungen und Stimmungen, denen es ein Licht aufzusetzen gilt mit den Mitteln der Belehrung, des Klarmachens und all den Zurüstungen aufgeklärter Reflexion, die die lange und approbierte Tradition der europäischen Aufklärung bereithält.

Dieser alteuropäischen Logos-Tradition steht indes, nicht minder mächtig, das keineswegs nur romantische Motiv vom Vorrang des Gefühls gegenüber, das gerade hier das eigentliche Skandalon des HERBART unterstellten Didaktik-Mechanismus erkennt. In der sog. Reformpädagogik ist er zu Protest gegangen und wird als Beleg eines kindfremden und affektblinden Intellektualismus gewertet. HERBARTS Pädagogik gilt im allgemeinen Urteil – wohl gemerkt nicht bei den HERBART-Spezialisten und HERBART-Kennern – als kopflastig und individualistisch, angekränkt von der Kühle einsamer Refle-

1 Sämtliche Werke, hrsg. V. K. KEHRBACH u. O. FLÜGEL, Bd. 10, ND Aalen 1989, S. 143.

2 Sämtliche Werke, a.a.O., Bd. 2, Einleitung zur „Allgemeinen Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet.“

xion und insensibel für den Herzschlag betroffenen und vor allem auch gemeinschaftlichen Lernens. Was heute in einer grammatisch nicht ganz korrekten Weise und mit sachlich fragwürdigem Recht „*soziales Lernen*“ genannt wird, scheint in seiner Pädagogik keinen rechten Platz zu haben und damit auch diese selbst keine Beachtung für die gegenwärtigen und künftig erwartbaren Aufgaben zu verdienen. Tatsächlich wird man sagen können, dass es zwei Bahnen der aktuell wirksamen HERBARTrezeption gibt. Einerseits wird die übliche Vorverurteilung HERBARTs und herbartianischer Anstöße auflagenstark fortgeschrieben, andererseits kann eine verzweigte und hochentwickelte HERBARTexegese zeigen, wie bedeutend und sachlich fördernd der Anschluss an HERBART sein könnte, wenn er so gelesen würde, wie er es eigentlich verdient. HERBART ist einerseits nach wie vor der Watschenmann für Reformaspirationen und andererseits das Medium für Qualifikationsnachweise im Wissenschaftsbetrieb; Pädagogenschreck für die einen und für die anderen ein nützliches Interpretationsobjekt und gelegentliche Zitierhilfe, aber zuletzt dann doch keine Quelle für sachdienliche Auskünfte zur gegenwärtigen und zukünftigen Pädagogik; ein Klassiker eben, der dem Fach immerhin noch den Eindruck vermittelt, gemeinsame Themen zu haben.

Diese Bemerkungen sollen darauf aufmerksam machen, dass der Anschluss an die pädagogischen Leitgedanken HERBARTs nicht unvermittelt und ohne Berücksichtigung ihrer Rezeption zu gewinnen ist. Diese Rezeption ist ja keineswegs allein eine Sache werkgetreuer Interpretation; sie steht und stand vielmehr unter den Bedingungen neuartiger Aufgaben, die sich im 19. Jahrhundert insbesondere aus der Nachfrage nach einer wissenschaftlichen Unterfütterung des Schulsystems und dem Lehrerberuf ergaben und die, wie zu zeigen sein wird, eine Umformulierung des HERBARTianischen Systems nahelegten, die dann ihrerseits eine alternative Antwort hervorgetrieben hat, durch die schließlich der Kerngedanke des HERBART-Paradigmas verlassen worden ist.

Die folgenden Überlegungen sind insofern nicht umstandslos darauf gerichtet, den richtigen HERBART gegen seine Verkennungen vor Augen zu rücken; sie sind vielmehr rezeptionsanalytisch orientiert; man könnte auch sagen: wirkungsgeschichtlich im Sinne GADAMERS. Es geht mir darum, die historisch datierten Theoriekonstellationen so zu lesen, dass die Differenz zu HERBART sichtbar wird und zugleich das Potential, das sein systematischer Entwurf enthält. Auf eine grobe Formel gebracht liegen Differenz und Einheit in dem Übergang von der individualpädagogischen zu einer sozialpädagogischen Orientierung, vom Einzelkopf zur Vielfalt der Köpfe; „*sozialpä-*

dagogisch“ hier in der alten, noch von Paul NATORP gemeinten Bedeutung, dass alle Erziehung nicht nur auf Gemeinschaft ausgerichtet ist, sondern wesentlich in Gemeinschaft zu erfolgen habe, unter anderem eben auch in Schulklassen und „*großen Haufen*“.³ Das markiert NATORPs Differenz zu HERBART; es kennzeichnet zugleich die Aufgabe, vor die sich die Pädagogik der Schule gestellt sah, wenn sie sich ausgerechnet auf die Individualpädagogik stützen wollte. Sie hatte die für das Lernen des Einzelnen aufgestellten Bestimmungen so zu verändern, dass sie gewissermaßen schultauglich wurden; ein problematisches Unterfangen, das das HERBART-Paradigma faktisch dem Verdikt eines öden Schematismus und didaktischen Mechanismus ausgesetzt hat.

Ich will im folgenden damit beginnen, die unausdrücklichen Voraussetzungen der HERBARTrezeption und ihre Unangemessenheit für sein Theorieprogramm zu kennzeichnen; danach werde ich zeigen, dass diese Rezeption sich einer spezifischen Aufgabenstellung verdankt, eben der Umstellung von der Einzel- auf Schulerziehung, und was dann drittens noch kommt, werde ich erklären, wenn es soweit ist, um jetzt nicht in dunkel raunenden Ankündigungen zu sprechen.

Zum ersten: Was ist die Crux der HERBARTrezeption? Sie besteht darin, dass sie nach einem Schema erfolgt, dem er ausdrücklich und mit großer theoretischer Energie entgegengetreten ist: nämlich dem Oppositionsschema von Form und Materie, von allgemeiner Vernunft und leibgebundener Sinnlichkeit, von subjektzentrierter Spontaneität hier und weltverhafteter Rezeptivität dort. Dieser Dual ist alt; in seiner platonischen Fassung begleitet er das abendländische Denken in vielen Variationen und Gewändern, und in seiner kantischen Fassung hat er die Gestalt gefunden, die nach rückwärts die cartesisch-moderne Wendung auf das Subjekt vollendet und nach vorwärts der Theoriebildung bis heute das Thema vorgegeben hat. Form ist das, was der Materie Sein gibt: *Forma dat esse*, sagt die Tradition, und die moderne, kantische Interpretation lautet: es ist die Spontaneität der Vernunft, sozusa-

3 P. NATORP: Sozialpädagogik. Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft (1898). Paderborn 1974⁷. - Die neuen Versuche, NATORP als „*Sozialpädagogen*“ zu aktualisieren, dürften sich mehr dem Bedürfnis der gegenwärtigen Sozialpädagogik verdanken, sich mit „*Klassikern*“ auszurüsten und eine renommierte Ahnenreihe zuzulegen, als dass sie sachlich NATORPs systematischem Motiv gerecht werden.

gen das Ich-Prinzip, das dem Erscheinen von Welt die Regel vorschreibt.⁴ *Facta* sind *constructa*, und die Prinzipien der Konstruktion sind verankert in der Subjektivität des Subjekts. In der Zuschärfung, die FICHTE – HERBARTS Lehrer und lebenslanger Gesprächspartner und -gegner – diesem Gedanken gegeben hat, hieß das: Das sich selbst setzende Ich konstruiert und erzeugt das Nicht-Ich, das andere seiner selbst. Die Welt als Inbegriff dessen, was uns begegnet, darunter auch andere Menschen, Kinder, Heranwachsende und Studierende, diese Welt wird zum Material unserer Freiheit. Diese Wendung bringt auf überwältigende Weise das Herrische in dem Akt der Selbstbestimmung zum Ausdruck, indem er zugleich als Akt der Weltbemächtigung verstanden wird. Wir finden nach dieser Lehre die Welt nicht einfach vor und bilden sie dann nach ihren Maßen ab, das gilt als vorkritisch und unkantisch, sondern – das ist das mindeste – wir legen sie nach den Kategorien aus, über die wir autonom verfügen. Ihr Bild geht nicht einfach in uns ein, es wird vielmehr gewissermaßen von uns selbst gemalt. Das ist der Sinn der Metapher von der kopernikanischen Wendung, mit der KANT seinen Königsgedanken charakterisiert hat. Er ist nach wie vor wirksam, inzwischen ohne den Apparat der Transzendentalphilosophie, heute vor allem in den Varianten des neueren Konstruktivismus und mit dem üblichen *time-lag* mittlerweile auch in der Pädagogik.⁵

Noch einmal: nach dieser Auffassung schreibt das Denken dem, was erscheint, vor, wie es erscheint. Entscheidend ist hier, dass das Denken, die Vernunft nicht als Vernehmen, sondern als ein Tun unter Entscheidungsdruck gefasst wird. Das hatten schon HERDER und JACOBI gegen KANT eingewendet: Der Vernunft wird das Vernehmen genommen; sie wird gemäß der neuzeitlichen Logik des Machens gedeutet, wie sie sich in den experimentell verfahrenen Wissenschaften dokumentiert und machtvoll durchgesetzt hat, und zwar nicht nur gegenüber dem, was außer uns ist, sondern auch gegenüber unserer eigenen Natur, wie sie sich in unseren Affekten und Befindlichkeiten meldet. Sie werden nicht anders wie die Objekte einer experimentell gestellten Natur gleichfalls zu Objekten, sehr unerfreulichen im übrigen,

4 Vgl. dazu v. Verf.: Der Zeitaspekt des Formproblems in der Erziehung. In: ZfPäd., 45, 1999, S. 301-312; sowie den Artikel „Form“ in: Dietrich BENNER/Jürgen OELKERS (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim und Basel 2004, S. 393-408.

5 Vgl. v. Verf.: Phänomenologisch oder konstruktivistisch? Zur Frage, wie der Begriff der Erziehung zu bestimmen ist. In: Was ist Erziehungswissenschaft? hrsg. v. Ch. ADICK u.a., Donauwörth 2000, S. 15-34.

deren Störqualität und Unberechenbarkeit demgemäß der Rationalität planender Vernunft zu unterwerfen sind.

Es ist genau diese Interpretation der technisch-produktiven Vernunft, die bei HERBART zu Protest geht und seine Abkehr von FICHTE und indirekt damit auch von KANT begründet, zumindest in diesem wichtigen Punkt; seine Gegenstellung zum Idealismus der FICHTE, SCHELLING und HEGEL. Der Grund seiner Begründung dafür ist pädagogisch. Man kann sie der genialen Frühschrift über die „*ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung*“ entnehmen⁶, einer Schrift im übrigen, die sich in der zweiten Auflage im Untertitel, erstmals soweit ich sehe, als „*allgemeinpädagogische Abhandlung*“ präsentiert; der *topos classicus* für unser Fachgebiet.

Worin besteht die Pointe der KANT- und FICHTEKritik HERBARTS? Sie besteht negativ darin, dass er die auch sonst schon von den ersten KANTlesern bemerkte Aporie des reinen Willens nachweist. Der reine Wille, formuliert im kategorischen Imperativ, fordert unbedingte Geltung, aber seine Exklusivität erreicht gar nicht den empirischen Willen wirklicher Menschen. Noch die Neigung zur Pflicht wäre eben Neigung und fällt unter das Verdikt empirischer Vorläufigkeiten und kann insofern keine Geltung beanspruchen; doch ohne irgendeine Neigung oder Triebfeder gibt es keinen Grund, dem Gebot der Vernunft zu folgen. Die bloße Begründung „*kühlt den Willen, sie treibt ihn nicht*“, sagt HERBART ganz zu recht (a.a.O., S. 263). Aus bloßer Einsicht folgt kein Motiv. Pädagogisch gesehen bedeutet das, dass unter der Prämisse der reinen, sozusagen exklusiv-konstruktiven Vernunft so etwas wie Erziehung und vor allem Erziehung als Moralisierung der empirischen, wirklichen Subjekte gar nicht möglich ist, ein Unding. Nun gibt es aber offensichtlich und als Sachverhalt nicht zu leugnen die Erziehung, in der auch gar nicht zwischen dem empirischen Subjekt und dem apriorischen Subjekt im Subjekt unterschieden werden kann. Also kann die unterstellte Opposition, der Dual von empirischer Natur und reiner Vernunft nicht richtig sein; es muss etwas geben, was ihr voraufliegt, eine Notwendigkeit eigener Art, und die wird von HERBART, wie allgemein bekannt, als „*ästhetische Notwendigkeit*“ begriffen. Die Ästhetik als Lehre von der Wahrnehmung – griech. *aisthesis* heißt nichts anderes als Wahrnehmung – ist die eigentliche Grunddisziplin der Pädagogik: in ihr sind Denken und Sinnlichkeit vorweg vereinigt. Man kann diesen Standpunkt als Intellektualismus bezeichnen, aber es ist da ein Intellekt gemeint, der sich nicht dem Affektiven gegenüberstellt, sondern der es mitent-

6 Sämtliche Werke, a.a.O., Bd. 1, S. 259ff.

hält; und es ist ein Verständnis des Affektiven, das dieses nicht als blinde Macht der Vernunft opponiert, sondern sie ihrerseits mitbestimmt und zur Sprache bringt.

Diese Einheit von Affekt und Vernunft, Logos und Sinnlichkeit, das ist die Basis des pädagogischen Grundgedankens bei HERBART. Denn auf die Frage, wie denn nun nicht nur sittliche Einsicht, sondern gewissermaßen ein Affekt für das Sittliche erzeugt werden kann, verweist HERBART auf den Fall des „*vollendeten Vorstellens*“ (a.a.O., S. 264), das heißt: auf den Fall, wo gewissermaßen das Formniveau der Wahrnehmung uns unwillkürlich Zustimmung abnötigt. Es gibt einen Zwang der zwanglosen Gewalt der gelungenen Form. Das Erzieherische liegt nicht im Vortrag und Nachvollzug einer „*wohlkassifizierten Sittenlehre*“ (a.a.O., S. 263), auch nicht in den moralisch approbierten Themen eines bemühten Gesinnungsunterrichts, der uns gleich noch beschäftigen wird; und es besteht auch nicht darin, recht freundlich und in der Wärme solidarischer Gemeinsamkeit „*sozial*“ zu lernen. In diesem Punkt hält HERBART allerdings an der Position KANTS und FICHTEs fest: Moralität wird im Individuum plaziert, aber eben anders, mit einem anderen Verständnis der dem Menschen eigenen Rationalität. Bleibt die Frage, worin liegt denn nun nach HERBART das eigentlich erzieherische Moment im Umgang miteinander und im Umgang der älteren mit der jüngeren Generation? Direkter: was ist mit ästhetischer Nötigung gemeint?

Kurz gefasst besteht sie darin, dass wir nicht einfach wahrnehmen, womöglich wie ein Speicher, der mit Daten gefüttert wird, und dass wir uns dann noch zusätzlich einen theoretischen oder praktischen Vers darauf machen, sondern mit jeder Wahrnehmung geht auch ein Akt der Billigung oder Missbilligung einher, ein Geschmacksurteil, wie HERBART sagt, und zwar unvermittelt, das ist der Nötigungscharakter. In der Wahrnehmung des Gegebenen liegt schon jene Vernunft, die nicht erst wie nach dem Oppositionsschema aktiv hineingebracht wird; sie meldet sich unwiderstehlich schon in der Rezeption. Anders gewendet: wir rezipieren poetisch, nach dem Maß unserer Rezeptivität. Der pädagogische Ausdruck dafür lautet bei HERBART „*Bildsamkeit*“, eine Bestimmung der Individuen, nicht der sozialen Verbände und schon gar nicht der nicht-menschlichen Sachverhalte. Vereine, Parteien, Kirchen und Schulklassen kommen als Kandidaten für das Prädikat „*bildsam*“ nicht in Betracht. Bildsamkeit oder wie ich im folgenden auch sagen werde, das Lernen ist wesentlich individuell und rezeptiv, aber nicht einfach passiv wie Wachs, in das ein Stempel eingedrückt wird; es organisiert sich selbst. Es ist, etwas moderner gesprochen, autopoietisch; und die Aufgabe

und das Problem des Erziehens besteht darin, die Autopoiesis des Lernens bzw. die Selbstorganisation der Bildsamkeit mit erzieherischen Absichten und Maßnahmen zusammenzubringen, es strukturell zu koppeln. Elmar ANHALT hat in seiner vorzüglichen Studie über den Begriff der Bildsamkeit bei HERBART diesen Zusammenhang aufgeklärt, so dass man in dieser Hinsicht von HERBART als einem Systemtheoretiker *avant la lettre* sprechen kann.⁷ Seine Pädagogik ist entgegen allem, was ihr unterstellt wird, lernzentriert: im Erziehen ist der Punkt zu finden, die sich selbst organisierende Bildsamkeit so anzustoßen und zu stören, dass es darauf mit einer Veränderung seiner Zustände reagiert. Dass das funktioniert, ist der dem seelischen Geschehen eigentümlichen Tendenz zu Gleichgewicht und zum Ausgleich zwischen Hemmung und Störung, zwischen *appetitus* und *perceptio* zu verdanken, der Tendenz zum vollendeten Vorstellen, die das, was jeweils präsentiert wird, nach den Regeln der eigenen Logik verarbeitet. Die dosierte, auf dieses Individuum zugeschnittene Irritation, bei HERBART „*Vertiefung*“ genannt, löst den internen Lernvorgang aus; bei HERBART: „*Besinnung*“. Beide zusammen machen das Grundschema aus, nach dem zu verfahren ist, um die ästhetische Nötigung auszulösen, die den Kern der moralischen Erziehung ausmacht. Ganz kurz gefasst: die Form erzieht.

Ich lasse jetzt eine weitere Darstellung der didaktischen Konsequenzen beiseite und halte das Resultat fest:

- I. Bildsamkeit resp. Lernen ist Sache des Individuums, seiner Selbstorganisation. Es ist, so könnte man eine geläufige, auf Siegfried BERNFELD zurückgehende Definition von Erziehung abwandeln: es ist die Summe der Reaktionen des Subjekts auf die Maßnahmen des Erziehens.
- II. Das Erziehen hat sich in seinen Formen nach den mutmaßlichen Reaktionen des Lernenden zu richten. Das ist der Sinn der Stufen der Artikulation des Unterrichts, den nachmals so berühmten und berüchtigten Formalstufen in dem grundlegenden Wechsel von Vertiefung und Besinnung.
- III. Die Verbindung von Lernen und Artikulation läuft thematisch über Darstellung der Welt als Ordnung der Vorstellungen nach dem Maße ihrer Rezipierbarkeit durch die Lernenden. Genau das ist mit der Me-

7 E. ANHALT: Bildsamkeit und Selbstorganisation. J.F. Herbarts Konzept der Bildsamkeit als Grundlage für eine pädagogische Theorie der Selbstorganisation organismerischer Aktivität. Weinheim 1999.

tapher gemeint: die Köpfe müssen geweckt werden. Man kann sie sinn-
gerecht ergänzen: aufwachen muss jeder selbst.

Aus diesen Punkten ergibt sich unmittelbar, weshalb HERBARTs Pädagogik eine Individualpädagogik im strengen Sinne ist; sie ist es nicht deshalb, weil er Hauslehrer gewesen und daran sich selbst geschult hat, oder weil er überhaupt ein Einzelgänger und Individualist war; sie ist es maßgebend und zwingend deshalb, weil sie den individuellen Akt des Lernens zum Grundmaß der erzieherischen Anstrengungen macht. Genau dies aber macht sie für die Schulerziehung ungeeignet, das heißt für den Fall, dass der Adressat nicht ein Individuum in seiner Besonderheit ist, sondern mehrere und viele Köpfe gleichzeitig mit denselben Formen und Themen erreicht und erzogen werden sollen.

Sachlich und historisch gesehen ist es insofern überraschend und war gar nicht zu erwarten, dass ausgerechnet die Didaktik HERBARTs aufgenommen und zur Grundlage einer ausgebildeten Schulpädagogik gemacht worden ist. Das Wahrscheinliche und Naheliegende war eher, dass auch in der Pädagogik HERBARTs Sonderweg das Schicksal beschieden blieb, das ihn in der Philosophie getroffen hat: eben einen Sonderweg vorzuschlagen, dem man besser nicht folgt. Gleichwohl ist HERBARTs Pädagogik wirksam geworden, und das ist das Verdienst oder, wenn man so will: die Schuld Tuiskon ZILLERS⁸; aber nicht direkt und in ungetrübter Anwendung, sondern durch eine einschneidende Umdisposition und Änderung der systematischen Gesamtlage. Man könnte es die Sozialisierung der HERBART-Didaktik nennen. Sie ist nicht arglos und aus Unverständnis erfolgt, weil ZILLER etwa zu beschränkt und bloß ein bornierter Schulmann war, als der er in der Literatur weithin karriert wird, sondern wohlüberlegt und planmäßig. ZILLER hat, modisch gesprochen, in einem Akt der Dekonstruktion HERBARTs System umgebildet, demontiert und neu zusammengesetzt. Das will ich kurz kennzeichnen und beziehe mich dazu auf die eben angeführten Punkte:

- I. Der Akt des Lernens wird nicht in seiner individuellen Beschaffenheit in Rechnung gestellt, sondern in Bezug auf eine Generalvermutung über die Phasen und Richtungen des Lernens im Entwicklungsgang. Das erforderliche Wissen dazu liefert die Lehre von den Kulturstufen: der große Gang der Kulturgeschichte und Kulturentwicklung sagt uns, nach welchem Schema die Einzelentwicklung verläuft. Insofern gibt sie auch

8 Vgl. v. Verf.: Zillers Schule. In: Die Zeit der Schule, Bad Heilbrunn 1995, S. 151-168.

an, was wann mit der größten Aussicht auf Erfolg in einer Altersklasse gelehrt werden kann.

- II. In diesem Rahmen wird die Lehre von den Stufen der poetischen Rezeption zu einer generellen Methodik des Unterrichts formalisiert. Damit wird dem Lehrerhandeln gewissermaßen die professionelle Unterlage verschafft, zweifellos das verlockendste Angebot der ZILLERSchen Dekonstruktion. Es gibt sowohl einen psychologisch ausgewiesenen Modus zur Auffindung der Themen wie auch eine lernbare und lehrbare Verfahrensweise, um Wissen in die Köpfe zu bringen.
- III. Das dritte Element ist das Prinzip der Konzentration oder Zentralisation, wie es auch genannt wird. Die Kulturstufen regeln, wie die Themen aufeinander folgen, die Formalstufen sagen uns, wie sie zu vermitteln sind. Damit wissen wir aber noch nicht, wie die verschiedenen Themen nebeneinander und ineinander wirken, damit sie sozusagen in einem Kopf zusammenkommen und nicht bloß addiert werden. Das heißt: im Prinzip der Zusammenstimmung der Themen kommt das Lernen als individuelles zur Geltung. Das erinnert an die Idee des sich selbst organisierenden Gleichgewichts und der Ausgleichstendenz in den Individuen; aber hier ist doch alles anders: die Zentralisation kommt maßgeblich über Themenplanung zustande, und als leitende Gesichtspunkte werden besondere Stoffe angenommen, eben die berühmten Gesinnungsstoffe, die dafür sorgen sollen, dass sich im Kopf versammelt, was in den Fächern disparat gelehrt wird. Die Zusammenstimmung ist nicht ästhetisch-formal, sondern moralisch-thematisch vermittelt.

Bevor ich dazu noch etwas sage, möchte ich die Vorteile und die Attraktivität des ZILLERSchen Konzepts herausstellen; denn seine Wirkung ist ja nicht einfach ein Versehen, das heute durch gescheite Dissertationen richtigzustellen wäre.

Zusammen dienen die drei genannten Gesichtspunkte der Kulturstufen, der formalmethodischen Unterrichtsformen und der Konzentration der Themen dazu, Unterricht für Klassen über längere Zeiten und Jahrgänge zu organisieren, seine Inhalte in Lehrplänen zu fixieren und das Lehrpersonal mit einem Wissen und Standards auszurüsten, durch die der Beruf sich langfristig als Profession und die Schule sich als Ort der Integration der Individuen in die Gesellschaft etablieren kann. Das wurde und wird nach wie vor zweifellos als die maßgebende Aufgabe der Schulerziehung begriffen, und dafür lieferte ZILLER ein vorderhand überzeugendes Programm und einen operativen Mo-

aus. Im Prozess der Modernisierung machte diese Pädagogik ein Leistungsangebot, um das Erziehungssystem mit dem politisch-sozialen System zu liieren, gewissermaßen seine Anschlussfähigkeit zu gewährleisten, und zwar nicht in einer bloß appellativ-allgemeinen Weise, sondern auf Punkt und Komma durchkomponiert. Wie das aussah, kann man immer noch an den damals berühmten „*Lehrgängen*“ des ZILLER-Schülers REIN sehen und schließlich in dem 10-bändigen „*Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik*“ (1903ff.), eine wissenschaftliche und pädagogisch-praktische Leistung ersten Ranges.

Dennoch hat die ZILLER-Dekonstruktion auf Dauer nicht befriedigen können, und das liegt an dem Preis, den sie für die Anschlussfähigkeit der Pädagogik an das soziale System gezahlt hat. Darauf will ich zum Schluss noch eingehen, auch um daraus zu lernen, was geschieht, wenn die Pädagogik versucht, direkt praktisch zu werden und ihre politisch-soziale Relevanz zu erweisen, sozusagen ihre Dienstbarkeit für gesellschaftliche Zwecke. Das ist mein dritter und letzter Punkt.

Die entscheidende Änderung, die ZILLER vorgenommen hat, liegt im Grunde nicht in der Erfindung der Kulturstufen als Orientierung für den Lehrplan, nicht in den Formalstufen als Schematismus des Unterrichts und auch nicht im Konzentrationsprinzip: alle diese Elemente finden sich bei HERBART und im Umkreis seiner praktischen Versuche angelegt. Die entscheidende Änderung und in Wahrheit die Abkehr von HERBARTS Kerngedanken liegt in der Liquidierung der erzieherischen Valenz der ästhetischen Nötigung und der Wiedereinsetzung einer inhaltlich bestimmten Zielsetzung als Vorgabe des Erziehens für das Lernen. Bei ZILLER lautet diese Vorgabe „*Erziehung zum sittlich-religiösen Charakter*“; das scheint nur die Konkretisierung dessen zu sein, was HERBART „*Charakterstärke der Sittlichkeit*“ genannt und durch das gleichschwebende Interesse gekennzeichnet hat. Sie ist aber eine kultivierte Bildsamkeit und bedarf in der Erziehung gar keiner Konkretion durch das gegebene politisch-soziale System. Insofern verdeckt der Gleichklang der Leitformeln einen fundamentalen Gegensatz: HERBARTS wohlbegründete Fundierung der Ethik in Ästhetik wird bei ZILLER umgepolt auf Religion. Religion artikuliert mit inhaltlicher Bestimmtheit für ZILLER das gesellschaftlich maßgebende Bewusstsein und leitet das Erziehen an, dem das Lernen zu- und eingeordnet wird. Damit wird die Orientierung des Erziehens an der primär sich zeigenden Bildsamkeit aufgegeben und lenkt wieder in die geläufige Logik des Machens ein: Religion (aber es könnte auch eine andere Programmatik sein) gibt das Ziel und das Pädagogische wird als didaktische

Technik hinzugefügt. Der alte Dualismus kehrt wieder; die Ästhetik als vermittelnde Mitte zwischen Lernen und Erziehen verschwindet. An deren Stelle tritt wieder das Zweck-Mittel-Schema, und man kann dann je nach den aktuellen Gegebenheiten und persönlichen oder berufspolitischen Präferenzen die Seite wechseln und entweder mehr das Erziehen und die didaktische Technik voranstellen, – dann ist das Lernen Mittel zum sozialen Zweck –, oder man kann auf die Karte des Lernens setzen und sich mit dem Plädoyer für Offenheit und Menschenfreundlichkeit reformbewusst in Szene setzen oder sich gleich antipädagogisch gegen die Zumutungen des Erziehens wenden. Auf dieser Schaukel hat sich zumindest die deutsche Pädagogik im 20. Jahrhundert bewegt, von HERBART her gesehen auf der Grundlage einer Unterscheidung, die keinen Unterschied macht. Das mag den Gedanken nahelegen, sich von der Sterilität dieser Debatten zu verabschieden und auf den leitenden Systemgedanken HERBARTS zurückzukommen; aber mit einer Differenz.

Ein solches Unternehmen würde eine zweite Dekonstruktion HERBARTS bedeuten: in ihrem positiven Teil stützt sie sich darauf, dass die Pädagogik nicht als Zusammenstückung von Norm und Technik, von Ethik und Psychologie zu verstehen ist, sondern deren vorgetane Einheit in der Ästhetik als Lehre von der Wahrnehmung hat. Die erzieherische Valenz der Wahrnehmung liegt in ihrem Formmoment, auf das wir nach dem Maß ihrer Vollkommenheit mit Zustimmung oder Ablehnung reagieren. Das war auch mit dem Satz gemeint: die Form erzieht, doch nicht als etwas, was von außen hereingebracht wird, sondern das sich im Vollzug des Wahrnehmens zeigt und unvermittelt meldet. Das scheint mir nach wie vor die Wahrheit HERBARTS zu sein: die Köpfe wachen auf und der Stumpfsinn kann aufgehoben werden. Das geschieht, indem wir die Welt zur Darstellung bringen, sie zeigen, und zwar so zeigen, dass die Aufgeweckten sie wieder zeigen können.⁹ Darin besteht die einheimische Operation des Erziehens, die insofern auch weder einer besonderen Erweckungsmoral noch einer politisch-ideologischen Abstützung bedarf. Das Moralische und das Soziale ist die Form, um einen Satz des frühen Georg LUKACZ aufzunehmen: ein Satz, der dort auf den ethischen Gehalt von Kunstwerken gemünzt ist.¹⁰ Er gilt *mutatis mutan-*

9 Vgl. v. Verf.: Über das Zeigen als operative Basis der pädagogischen Kompetenz. In: Plädoyer für Erziehung. Baltmannsweiler 2000, S. 215-234.

10 „Die größten Fehler der soziologischen Kunstbetrachtung sind, daß sie in den künstlerischen Schöpfungen die Inhalte sucht und untersucht und zwischen ihnen und bestimmten wirtschaftlichen Verhältnissen eine gerade Linie ziehen will. Das wirklich Soziale aber in der Literatur ist: die Form.“ (Vorwort zu: Entwicklungsgeschichte des modernen Dramas.

dis auch für die Kunst des Erziehens und begründet ihre Selbständigkeit und Neutralität gegenüber der jeweils herrschenden politischen Programmatik.

Soweit der positive Anschluss. Die Differenz ergibt sich im Blick auf HERBARTs Fixierung auf das einzelne Subjekt als Ort der ästhetischen Nötigung. Das lässt sich kaum aufrechterhalten. Ich nenne zwei Gründe: erstens rechnet HERBART noch mit einer normativen Ästhetik, die verbürgt, dass das individuelle Erlebnis der gelungenen Form mit dem Erleben aller anderen übereinstimmt. Diese Auffassung ist historisch-faktisch überholt. Zweitens versteht HERBART gemäß der Tradition und auch heute allgemein herrschender Vorurteile das Gefühl, in dem sich das Formerleben meldet, als individuell und nur individuell zurechenbaren Sachverhalt. Auch das ist falsch, wie Hermann SCHMITZ in seiner großangelegten „*Neuen Phänomenologie*“ gezeigt hat.¹¹ Beides zusammen, die Kombination von normativer Ästhetik und Subjektivismus des Gefühls begründet HERBARTs rigiden Individualismus, der indes so nicht zu halten ist. Weder das Formerleben noch die Wahrnehmung in affektiver Betroffenheit sind einseitig individuell oder nur individuell. Das allerdings müsste eigens gezeigt und ausgeführt werden, um das Konstruktive in dieser Dekonstruktion HERBARTs auszuweisen. Erfreulicherweise liegt diese Aufgabe außerhalb meines Themas, und ich will mich mit der Hoffnung trösten, wenigstens die Frage nach dem Verhältnis der Weckung der Köpfe und ihrer Vielheit in der Schule wachgerufen zu haben.

1909. In: G. LUKACS: Schriften zur Literatursoziologie, hrsg. v. P. LUDZ, Frankfurt/M. 1985, S. 71).

11 H. SCHMITZ hat seine Lehre von der Objektivität des Gefühls in breiter Entfaltung in den 10 Bänden seines „*Systems der Philosophie*“ vorgelegt (Bonn 1964-80). Vgl. auch ders.: *Neue Phänomenologie*. Bonn 1980.

Friedrich Wißmann

Herbart in den schulpolitischen Auseinandersetzungen seiner Zeit

Wenn das übergeordnete Thema eines Symposiums „*Pädagogische Autonomie als aktuelles Leitbild von Schulentwicklung*“ lautet, fragt sich jeder, was dann ein historischer Rückblick über mehr als 200 Jahre hinweg eigentlich in der heutigen Diskussion soll und was er denn überhaupt für die gegenwärtigen Fragestellungen bringen kann. Denn im Rahmen der *Oldenburger pädagogischen Woche* wird über Schulentwicklung mit differenzierten Aspekten nachgedacht, wie mit Bezug auf den § 2 des Niedersächsischen Schulgesetzes eine inhaltliche Selbstgestaltung aussehen könnte, die vom Gedanken der Profilbildung einer Schule getragen sein muss. *Pädagogische Autonomie* wird angemahnt, damit eine Schule sich selbstbewusst als lernende Organisation selbst organisieren kann. Wie das im Einzelnen zu geschehen hat, das versuchen zahlreiche Schulen inzwischen mit mühsamen Diskussionsprozessen im Kollegium anzustoßen und im Prozess der Selbstbefragung zu klären. Innovation, Evaluation und dann Qualitätssicherung, das sind die Kernstücke der gegenwärtigen schulpolitischen Reflexion, wenn sie denn stattfindet. Und hierbei befassen sich Kollegien eher mit ihren Möglichkeiten und den Anforderungen untereinander. Zu kurz kommen oft die Anliegen, die möglicherweise die jungen Menschen in unserer Gesellschaft bewegen, weil es eigentlich um ihre Zukunft gehen sollte.

Die immer wieder geforderte pädagogische Autonomie darf nun nicht als Selbstzweck der Institution Schule zugebilligt werden, sondern sie muss als eine Aufgabe erscheinen, die sich der Persönlichkeitsgestaltung der Schülerinnen und Schüler verpflichtet weiß. Diese sollen sich in einer sich ständig und rasant verändernden Welt behaupten können, das heißt die junge Generation soll sich in vielfältigster Form entwickeln können, um sich den Herausforderungen der Zukunft als autonome Subjekte stellen zu können, weil nur dann eine mündige Gesellschaft geschaffen und erhalten bleiben kann.

Die Frage nach der gesellschaftlichen Bedeutung der Institution Schule ist deshalb so aktuell, weil sich ein bedeutungsvoller Wandel in unserer Gesellschaft vollzieht, der mindestens so gravierend erscheint, wie der Wandel, den der Oldenburger Pädagoge Johann Friedrich HERBART vor fast 200 Jahren

mit wacher politischer Umsicht verfolgt hat. Hier können nur einige gewichtige Parallelen aufgeführt werden, damit die verwandte Problemlage deutlich wird. Wir können dann danach fragen, ob wir zu unserem Thema der pädagogischen Autonomie von HERBART etwas lernen können.

Damals:	Heute:
Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft	Formung der Wissensgesellschaft
Europäisierung der Wirtschaft	Globalisierung
Industrialisierung und Technisierung	Informations- und Kommunikationstechniken
Konkurrenz und Wettbewerb	Überlebensemöglichkeit

Die Frage der Bildung und die Bedeutung der Ausbildungssysteme sind zu einem ganz zentralen Anliegen geworden, damals wie heute.

Schulentwicklung muss den gesellschaftlichen Entwicklungsprozess absichern helfen. Die Schulreform ist demnach Motor nicht Initiator einer gesellschaftlichen Veränderung.

Vor 25 Jahren, als hier in Oldenburg des 200. Geburtstages von Johann Friedrich HERBART mit Ausstellung und Tagung gedacht wurde, hat Dietrich BENNER in seinem Vortrag über „*Herbart als Schultheoretiker*“ darauf hingewiesen, dass dieser im Unterschied zu Wilhelm VON HUMBOLDT, Friedrich SCHLEIERMACHER und Johann Wilhelm SÜVERN eher skeptisch reagierte, wenn Schule als gesellschaftliche Institution in diesen Veränderungsprozess nicht nur stützend sondern auch initiiierend und weiter treibend eingebunden sein sollte. Diese Skepsis wurde von BENNER damals mit einem Schlagwort gewürdigt, das populär war und ankam, als er im Untertitel formulierte: „*Zur Bedeutung seiner Konzeption des ‚erziehenden Unterrichts‘ für eine Entschulung der Schule.*“¹ Das war faszinierend und passte in das Bild der 70er Jahre, als nach dem Scheitern des Bildungsgesamtplans die angestrebten

1 Dietrich BENNER: Herbart als Schultheoretiker. Zur Bedeutung seiner Konzeption des „erziehenden Unterrichts“ für eine Entschulung der Schule. In: Friedrich W. BUSCH/Hans-Dietrich RAAPKE (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart. Leben und Werk in den Widersprüchen seiner Zeit. Neun Analysen. Oldenburg 1976, S. 53-66; hier vor allem S. 62.

strukturellen Verbesserungen im Bildungsangebot versagt blieben. Es wurde ein Ventil gesucht, um dem Reformstau und dem Erwartungsdruck Herr zu werden.

HERBART hatte vorgeschlagen, die Schule als Erziehungsanstalt losgelöst sowohl vom Elternhaus als auch vom Zugriff des Staates in einer dazwischen liegenden Zone gewissermaßen zu etablieren, in „*ein mittleres Verhältnis*“, wie er sich ausdrückte.² Das entsprach auch seinem Verständnis von kommunaler Selbstverwaltung, die ja in den Reformen zu Beginn des 19. Jahrhunderts angesprochen waren:

*„Zwischen dem Staat und dem Hause stehen die Städte, die kleineren Kommunen, die sich unmittelbar aus den Familien zusammensetzen und die zusammengenommen wieder den Körper des Staates ausmachen. An diese habe ich mich in Gedanken gewendet.“*³

Und am Schluss dieser Ausführungen vollendete HERBART sein Bild einer autonomen Einrichtung zur Erziehung und Bildung der jungen Menschen:

*„So als Kommunalanliegen betrieben, würde die Erziehung zugleich öffentlich und häuslich sein und die vielbesprochenen Vorteile der einen und der andern Art vereinigen. In den größern Städten müßte diese Einrichtung beginnen, in den kleinern könnte sie fortgehn, auf das Land aber und zu dem Volke herab müßte sich nicht sowohl die Einrichtung als der dadurch aufge-regte pädagogische Geist verbreiten. Wir brauchen ihm diese Wege nicht vorzuzeichnen, er würde sie von selbst finden.“*⁴

Auf diesen Optimismus den pädagogischen Geist betreffend soll später noch eingegangen werden, weil erst sein Begründungszusammenhang hergestellt werden muss. Das soll mit vier Punkten versucht werden:

1. Allgemeine Hinweise über die Lage des Schulwesens in Deutschland im Übergang zum 19. Jahrhundert.
2. HERBARTS Leistung als Vermittler der Pädagogik PESTALOZZIS und seine Pädagogik als Wissenschaft.

2 Vgl. ebd.

3 J.F. HERBART: Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung (1810). In: J.F. HERBART: Pädagogische Schriften. Hrsg. Von W. ASMUS, Bd. 1, Düsseldorf/München 1964, S. 143-151; hier S. 150.

4 Ebd., S. 151.

3. Die Anliegen der preußischen Reformen und HERBARTs Vorstoß in der Lehrerbildung.
4. Die Vielheit der Köpfe und das differenzierte Lernangebot der Schulen.

Zu 1: Allgemeine Hinweise über die Lage des Schulwesens in Deutschland im Übergang zum 19. Jahrhundert

Als Johann Friedrich HERBART sich mit seinen ersten Ausführungen über Schule und Erziehung in der öffentliche Diskussion über die Zukunft des Bildungswesens zu Wort meldete, war eine außerordentlich wichtige Phase schulpraktischer Unternehmungen schon fast abgeschlossen. Der sogenannte Philanthropismus hatte seinen Zenit überschritten und das Bestreben zur bürgerlichen Verbesserung der Deutschen war von einer Debatte eingeholt und dann überholt worden, die sich der allgemeinen Verbesserung des Schulwesens in deutschen Landen zugewandt hatte, wie sie im *Allgemeinen Preußischen Landrecht* ausgesprochen war. Die Schulen als Veranstaltungen des Staates sollten neue Aufgaben in einem neuen Staatsverständnis in einer sich neu entwickelnden Gesellschaft des liberalen Bürgertums erfüllen. Die formelle Ablösung von der Kirche als ein Signal dieser Politik bedeutete dabei aber nicht, dass die sich zur gesellschaftlichen Institution entwickelnde Schule aus dem Einfluss der Kirche gelöst hatte. Dennoch wurde mit der Tendenz der säkularisierten Bildung eine neue Sicht der Erziehung initiiert, die mit der oft falsch interpretierten Vokabel „*Industriosität*“ beschrieben wurde. Positiv gesehen sollte mit diesem Begriff ausgedrückt werden, dass es in der sich entwickelnden bürgerlichen Gesellschaft darauf ankäme, sich so auszubilden, dass die damit in Erscheinung getretenen Anforderungen der industriellen Entwicklung von den Menschen aktiv bewältigt werden könnten. Dazu gehörten unter anderem auch die neu eingeforderten Tugenden einer arbeitsteiligen Wirtschaftswelt. Es ergaben sich für die damalige gesellschaftliche und intellektuelle Lage Widerspruchslinien, die sich auch in schulpolitischen Kontroversen vor allem in Städten und größeren Kommunen ausdrückten, die hier wiederum nur mit Schlagworten skizziert werden sollen:

Staat	-	Kirche
Untertan	-	Frömmigkeit
Nützliche Fertigkeiten	-	Idealität des Menschen
Säkularisierung	-	Spiritualität
Mathematik und Natur	-	Antike und alte Sprachen
Arbeitstugenden	-	Harmonie der Person

Die schulpolitische Kontroverse konzentrierte sich auf den Gegensatz von Idealismus und Utilitarismus. Sie entstammte mit dieser Pointierung also der Aufklärung, die durchaus die Spannweite von metaphysischer Spekulation einerseits und konkreter Bildsamkeit des Menschen andererseits umfasste.

Zu 2: Herbarts Leistung als Vermittler der Pädagogik Pestalozzis und seine Pädagogik als Wissenschaft

Genau in diese Kontroverse brachte sich HERBART mit dem geglückten Versuch ein, die Erziehungsanliegen Johann Heinrich PESTALOZZIS samt dessen „ganzheitlich“ genannte Erziehungsstrategien der interessierten Öffentlichkeit verständlich zu machen. Dabei wurde das soziale Engagement des Schweizers ausdrücklich hervorgehoben, weil es die benachteiligten Kinder der unruhigen Zeit um die Jahrhundertwende, der französischen Revolution, einbezog. HERBART hat dann aus diesen Ansätzen und den eigenen Erfahrungen als Hauslehrer in der Schweiz heraus sein Nachdenken gekrönt mit der von ihm so verstandenen Grundlegung der Pädagogik als Wissenschaft. In der berühmt gewordenen Schrift „Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung“ (1804), ein Nachwort zur Erläuterung der Ideen PESTALOZZIS zum Anschauungsunterricht, und dann mit der „Allgemeinen Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet“ (1806), ist ihm das so überzeugend gelungen, dass er von HUMBOLDT in die „Königsberger Wissenschaftliche Deputation“ berufen wurde. Damit stand er mitten im Meinungsstreit um die großen Schulreformkonzepte der STEINHARDENBERG'schen Verwaltungserneuerungen, die als preußische Schulreformpolitik in die Darstellungen zur Geschichte der Pädagogik eingebracht worden sind.

HERBART hat sich von Anfang an mit ausdrücklicher Reserviertheit in diese Vorstellungen zur bürgerlichen Verbesserung der deutschen Schuljugend einbinden lassen. In dem Dankesschreiben zur Annahme seiner Berufung

nach Königsberg vom 24. Oktober 1808 an den Kurator der Universität, VON AUERSWALD, gab er seinen Standpunkt in präziser Absicht kund:

„Unter meinen Beschäftigungen liegt mir der Vortrag der Erziehungslehre ganz besonders am Herzen. Aber diese will nicht bloß gelehrt sein, es muß auch etwas gezeigt und geübt werden. Über dies wünsche ich die Reihe meiner (fast zehnjährigen) Erfahrungen in diesem Fache zu verlängern. Daher trug ich mich schon früher mit dem Gedanken, eine kleine Anzahl gewählter Knaben eine Stunde täglich selbst zu unterrichten in Gegenwart einiger junger Männer, die mit meiner Pädagogik bekannt wären und die sich nach und nach selbst versuchen würden, an meiner Stelle und unter meinen Augen das von mir Angefangene fortzusetzen. Allmählich würden auf die Art Lehrer gebildet werden, deren Methode sich durch gegenseitige Beobachtung und Mitteilung von Erfahrungen vervollkommen müßte. Da ein Lehrplan nichts ist ohne Lehrer, und zwar solche Lehrer, die von dem Geist des Plans durchdrungen sind und in der Ausübung der Methode es zur Fertigkeit gebracht haben, so würde vielleicht eine so kleine Experimentalschule, wie ich sie mir denke, die zweckmäßigste Vorbereitung sein für künftige mehr ins Große gehende Anordnungen. Es ist ein Wort von Kant: erst Experimentalschulen, dann Normalschulen.“⁵

Zu 3: Das Anliegen der preußischen Reformen und Herbart's Vorstoß in der Lehrerbildung

Mit diesem Bekenntnis wird deutlich, dass HERBART sich das Werden der neuen bürgerlichen Gesellschaft nur mit einer intensiven Einbindung von Lehrern vorstellen konnte, die mit einer außerordentlich versierten Ausbildung ausgestattet sich den neuen Aufgaben gewachsen fühlen konnten. – Hier muss nicht weiter dargestellt werden, dass wir es mit der vorweggenommenen Ausformung einer *einphasigen Lehrerausbildung* zu tun haben, die sich allerdings eng an die Gepflogenheiten der damaligen Möglichkeiten einer Seminarbildung für angehende Lehrer anlehnte.

Viel interessanter und wichtiger ist allerdings, warum HERBART dieses Konzept verfolgte und was er dabei umzusetzen anstrebte.

Es sind drei Aspekte, die berücksichtigt werden müssen:

5 J.F. HERBART: Pädagogische Schriften. A.a.O., Bd. 3, 1965, S. 11.

1. Die neuen Lehrer mit ihren neuen Kompetenzen.
2. Die sich neu organisierenden Schulen, die ihre Aufgaben selbst definieren.
3. Die Schüler, die von der Erziehung als „*Einzelne vorzunehmen*“ sind.

Mit einer Vorlesung in der „*Deutschen Gesellschaft zu Königsberg*“ am 5. Dezember 1810 „*Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung*“ hat HERBART die allgemeinsten Aufgaben eines jeden Schulwesens angesprochen und dabei gleichzeitig zum tiefen Nachdenken angeregt, als er betonte:

„*Der Staat wird in der Schule keimen, Verbesserung der Schule ist die Verbesserung der Erziehung und der Völker.*“⁶

Die Ironie dieser Aussage ist sofort zu spüren. Sie richtete sich gegen die idealistischen Ziele der HUMBOLDT-SÜVERN-Reform. Für HERBART war es dagegen notwendig, wie er sich ausdrückte, „*die Pädagogik, wie sich's ohnehin gebührt, auf die eignen Füße (zu) stellen.*“ Und wenn die Pädagogik nichts anderes ist als „*die Wohltäterin der Einzelnen, deren jeder ihrer Hilfe bedarf, um das zu werden, was er einmal wünschen wird geworden zu sein*“, dann kann der Erkenntnis zugestimmt werden, dass jedes Individuum der Erziehung für sich bedarf „*und darum kann die Erziehung nicht wie in einer Fabrik arbeiten, sie muß jeden Einzelnen vornehmen.*“⁷

Also sollte die Behandlung der genannten Aspekte in umgekehrter Reihenfolge vorgenommen werden. Wie also sollten Schüler eingeschätzt werden: was können sie, was sollen sie, was müssen sie lernen?

Wir werden uns mit HERBART womöglich kaum verständigen können, denn heute sind die Wirkungszusammenhänge zwischen Familien, Schulen und Staat bzw. Gesellschaft ganz anders; heute werden die Anforderungen an junge Menschen ganz anders beschrieben und definiert. Dort wo die Familien nicht mehr so intakt sind, wie es dem Idealbild früherer Zeiten entsprochen haben mag, da sind Kinder in einer Situation, in der sie auf sich gestellt sich auch selbst organisieren müssen. Schule und der außerhalb davon sich abspielende Umgang (ein Wort HERBARTS) nötigen zur Selbstorganisation dieses Lebensraumes. Kinder schaffen das in einem von Erwachsenen oft gar nicht erkennbaren und daher auch gar nicht mehr wahrgenommenen Maß. Sie machen sich selbst untereinander „*fit*“ für den Wandel, der sie täglich her-

6 Wie Anm. 3; S. 143.

7 Ebd., S. 146.

ausfordert und neue Erfahrungen machen lässt. Welchen Zugang zu diesen Erfahrungsräumen haben Lehrer heute noch als geforderte Erzieher? Selbst im Zusammenhang der gesellschaftlichen Institution Schule ist diese Frage bedrückend geworden, wenn wir uns vor Augen führen, wie unwürdig für junge Menschen diese oft genug organisiert ist und funktioniert. Die Klagen darüber sind vielfältig und im Rahmen eines Vortrages auch nur anzudeuten: vom Kasernenhof und entsprechendem Ton, vom lieblosen Äußeren und dem kaputten Design, von dem Leistungsdruck und den Unduldsamkeiten, von Vorgaben und Regelungen usw.

Diese Art, wie in den Schulen oft genug mit einander umgegangen wird, muss grundsätzlich in Frage gestellt werden. Schule soll sich wieder auf die ureigenen Aufgaben besinnen, so wie das im schon genannten §2 des Niedersächsischen Schulgesetzes formuliert ist!

„Die Schule soll ... die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage ... weiterentwickeln. Erziehung und Unterricht müssen ...“.

Mit HERBART könnte kommentiert werden:

„Redeten so die Staatsmänner, so würden sie gerade an den Hauptpunkt erinnern, von dem das Heil der Erziehung abhängt, daran, daß die Kunst des Erziehens einen Künstler fordert, ...“⁸

Zu 4: Die Vielheit der Köpfe und das differenzierte Lernangebot der Schulen

Es ist in der Tat daran zu erinnern, heute mehr denn je, könnte man sagen, dass Kinder und Jugendliche so formbar sind, so verletzlich, so gutmütig, so verschieden, so beeinflussbar, so lernbegierig, so intelligent auch in ihren Unterschieden, dass es für nicht sensibilisierte Außenstehende nicht möglich ist, diese grundlegenden Momente der Persönlichkeit wahrzunehmen und darauf einzugehen.

Jede Lehrerin und jeder Lehrer muss sich den Erkenntnissen stellen, die HERBART in diesem Zusammenhang folgendermaßen formuliert hat:

„Was, wenn es nicht hinreicht, zu erinnern an die genaue Kenntnis der menschlichen Natur, nicht in ihrer gewöhnlichen Beschränktheit und Verdorbenheit, sondern in ihrer ursprünglichen unendlichen Bildsamkeit? An

8 Ebd., S. 147.

die Durchforschung aller Verhältnisse des mannigfaltigen Wissens zu den verschiedenen Interessen des Menschen? An die Beurteilung der höchst verschiedenartigen und vielfältigen Bedingungen, unter denen die Charakterbildung, insbesondere die sittliche Charakterbildung, steht? ... Alles dieses muß dem Erzieher geläufig sein, und damit muß er noch den feinsten Beobachtungsgeist, die engste Anschließung an das Individuum verbinden.“⁹

So sehr Kinder in ihrer Persönlichkeit anerkannt werden, so sehr werden sie auch in ihrer Zuneigung zum Erzieher bzw. Lehrer in gegenseitiger Achtung die unterschiedlichen Aufgaben beherzigen, die im Erziehungsprozess sich auftun. Das kann bei jungen Menschen nur gelingen, wenn sie dann spüren, dass ihnen Hilfen zuteil werden, die sie brauchen, um Lernanforderungen zu bewältigen, die in unterschiedlicher Art an sie herantreten. Lehrer stellen Hilfen für die Entwicklung der unterschiedlichen Intelligenzen bereit und geben Anleitungen zum Lernen, das die Kinder in Selbstorganisation gestalten können und sollen und schließlich auch müssen.

Hier kommt der ergänzende Gesichtspunkt der Betrachtungen HERBARTS zum Ausdruck, indem er darauf verweist, dass der Erzieher in diesem Aufgabenzusammenhang „*eigne Talente, eigne Gelegenheiten, eigne Übungen und einen eignen Platz in der menschlichen Gesellschaft braucht*“. Herbart nennt ihn deshalb auch „*Künstler*“, „*Erziehungskünstler*“.¹⁰

Das heißt nichts anderes, als dass Lehrerinnen und Lehrer umdenken müssen. Sie sind nicht die Wächter über einen Fächerkanon, aus dem sich dann bei entsprechender Umsetzung die Schuleffizienz und die Qualität ihres Tuns ergibt. Sie müssen wegkommen von ihrer bloßen Fachkompetenz, die sie natürlich auch brauchen. Sie ist aber nicht genug und nicht hinreichend für das, was ihnen als Aufgabe anvertraut ist. Erziehung erscheint als Kunst „*und als Kunst in dem höchsten Sinn des Worts, ... die Pädagogik als Wissenschaft ...*“.¹¹ Lehrerinnen und Lehrer müssen umdenken, weil sie sich im Dienst für die ihnen anvertrauten jungen Menschen begreifen müssen. Sie sind für die Schülerinnen und Schüler da, nicht umgekehrt, so als wäre die Institution Schule für die Lehrer geschaffen. Wenn sie das beherzigen, dann werden sie sich in ihrem Beruf auch selbst finden können, modern ausgedrückt: sich auch selbst organisieren können als immer neu Lernende:

9 Ebd.

10 Ebd., S. 148.

11 Ebd.

„Wer pädagogischen Künstlerberuf hat, dem muß es in dem kleinen dunkeln Raume, in welchem er vielleicht anfangs sich eingeschlossen fühlt, bald so hell und so weit werden, daß er darin die ganze Pädagogik findet mit all ihren Rücksichten und Bedingungen, welchen Genüge zu leisten eine wahrhaft unermessliche Arbeit ist. Sei er noch so gelehrt, der Kreis seines Wissens muß ihm verschwinden gegen all das Wissen, worunter er zu wählen haben sollte, um für seinen Zögling das Angemessenste auszuheben.“¹²

Das Angemessenste auszuheben! Was heißt das hier im Zusammenhang? Das jeweils richtige für Lernende bereit zu halten, damit diese sich daran in ihrer unendlichen Bildsamkeit formen können. Lehrerinnen und Lehrer schließen sich in diesen Prozess mit ein.

Soziale und methodische Kompetenz sind gefragt und werden für die Anleitung zum Lernen eingefordert. Schule als Lebensraum, Schule als Erfahrungsraum ist neu zu gestalten, damit sie als Raum des Lernens erscheinen soll.

HERBART war nicht so naiv, dass er davon ausgehen wollte, die Gesellschaft sei schon so weit gediehen, dass seine Forderungen auch leicht umzusetzen seien. Vielmehr ging er davon aus, dass ein allgemeiner pädagogischer Geist in einem Gemeinwesen entstanden sein muss, um dann entsprechende Bedingungen zu schaffen. Er hatte sich auf die Suche nach solchen Bedingungen gemacht, die zu seiner Erziehungskunst, zu seiner Pädagogik als Wissenschaft passten. Er hat dabei auf seine Zeitgenossen nicht so wirken können, dass ihm sozusagen mit entsprechenden Schulmodellen zugearbeitet worden wäre, die er mit KANT Experimentalschule genannt hat, in denen dann in der selbstbewussten Art der pädagogische Prozess in einer sich selbst organisierenden Art und Weise vollzogen werden konnte. Vielmehr ist er einer Reihe von Missverständnissen und Fehlinterpretationen unterlegen gewesen. So ist er von SCHLEIERMACHER in der Hauslehrerfigur gründlich falsch verstanden worden. Ebenso haben ihn seine Epigonen, die *Herbartianer*, mit ihren zur Stereotypisierung neigenden Unterrichtsmethoden falsch und fälschend umgesetzt. Das hat sicherlich daran gelegen, dass es die von HERBART avisierte Lernräumlichkeit gar nicht gab und er sie in gewisser Weise spekulativ dem „*mittleren Verhältnis*“, wie er sich ausdrückte, zuwies, also eine kommunale Veranstaltung ins Auge fasste, die mit pädagogischer Autonomie sich in

12 Ebd., S. 149.

Selbstorganisation und selbstbewusster Gestaltung einen vornehmen Platz in der Gesellschaft erringen sollte.

Ausblick auf die Diskussion heute

Die Verschulung der Gesellschaft, wie wir sie heute kennen und als selbstverständlich ansehen, ist ja erst unter der aktiven Beteiligung der Bürger der Städte und Kommunen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts durchgesetzt worden, also zum großen Teil noch zu HERBARTS Lebzeiten. In der so widersprüchlichen Zeit des *Vormärz* hat sich unter unterschiedlichsten Voraussetzungen die Volksbildung mit einem recht bedeutungsvollen Anschub der Bildungsangebote in Stadt und Land durchgesetzt. Nicht nur die Gymnasien wurden aufgebessert, sondern auch in der Verbreitung der Realienschulen hat es einen Aufschwung gegeben und nicht zuletzt hat es auch eine Weiterentwicklung der schulischen Versorgung auf dem Lande gegeben.

Rosalind Rawnsley/Alex Robertson

Johann Friedrich Herbart und die Reformpädagogik in England: Der Beitrag Frank Herbert Haywards (1872-1954)

Als der universitäre Einfluss ab 1890 die englische Erziehung durchdrang, bestand die Hoffnung der radikaleren Kritiker des existierenden Schulsystems darin, dass die akademische Analyse die restriktive Unterrichtstradition liberalisieren würde, die schon lange eher als Kunst denn als Wissenschaft wahrgenommen wurde, entweder als eine Reihe praktischer Fähigkeiten, die von einem Praktiker zum nächsten weitergereicht wurden, eine mit der Massengrundschule verbundene Tradition, oder als ein Prozess von Charaktertraining und persönlicher Entwicklung auf dem Gymnasium, aus der Zusammenarbeit mit dem inspirierenden Lehrer hervorgehend. In beiden Fällen gab es keine theoretische Grundlage für die pädagogischen Kenntnisse oder deren Umsetzung.

Was in dieser Zeit als ein mehr „*wissenschaftliches*“ Herangehen an die Theorie und Praxis der Erziehung beschrieben wurde, was man heute als eine forschungsgestützte Methode verstehen würde, das wurde von R.J.W. SELLECK als die ‚*Neue Erziehung*‘ (Reformpädagogik) gekennzeichnet. In England reagierten viele Pädagogen, Praktiker und Akademiker gleichermaßen, begeistert auf diesen neuen Ansatz, und das ausgehende 19. Jahrhundert erlebte ein dynamisches und konstruktives Zusammenspiel von theoretischen Schriften und Experimenten mit Kindern im Lernprozess; neue Lehrmethoden, veränderte Curricula und, wohl das wichtigste, Anleitungen, wie Lehrer auf ihre Arbeit vorbereitet werden sollten. SELLECKs detaillierte Forschung leitete die komplexe Aufgabe ein, diese Innovatoren herauszuarbeiten und zu klassifizieren.

Innerhalb dieser Gruppe sollte das Werk Johann Friedrich HERBARTs einen beachtlichen Einfluss erlangen. Joseph FINDLAY von der Universität Manchester, ein führender ‚*neuer Pädagoge*‘, war stark von HERBART, wie REIN ihn interpretierte, beeinflusst. 1911 schrieb er: „*Das herbartianische System, wie es von Herbarts Nachfolgern [von denen REIN in Jena noch immer der bedeutendste Vertreter ist; d.V.] ausgearbeitet wurde, ist von bleibendem Wert.*“ (FINDLAY 1911) Allerdings wurde HERBARTs Einfluss in England

weniger zu einem massenhaften oder gar einem entscheidenden, als vielmehr zu einem Stimulus oder einer Inspiration für eine große Gruppe von Männern und Frauen, die nach einem Rahmen suchten, innerhalb dessen sie ihre eigenen Ideen entwickeln konnten. Unter diesen war Frank Herbert HAYWARD, um den es in dieser Arbeit geht, einer der signifikantesten.

Dr. F.H. HAYWARD, von 1905 bis zu seiner Pensionierung 1938 Schulin-spektor für den Londoner Grafschaftsrat, war einer der frühesten Anhänger HERBARTS in England im Zusammenhang mit der Renaissance des Interesses am Herbartianismus am Ende des 19. Jahrhunderts. Im Unterschied zu anderen Herbartianern in England, die sich mit typisch englischen Eklektizismus anderen Ideen zuwendeten, blieb HAWARD bis zum Ende seines Lebens ein überzeugter und loyaler Vertreter von HERBARTS Theorie, die er als Grundlage für seine eigene Erziehungsphilosophie nutzte.

HAYWARD machte seine erste Bekanntschaft mit den Schriften HERBARTS über Übersetzungen von dessen beiden wichtigen pädagogischen Werken, der *Ästhetischen Darstellung der Welt* und der *Allgemeinen Pädagogik*, die von den amerikanischen Herbartianern Henry und Emily FELKIN besorgt worden waren. Er war sofort fasziniert.

Im Vorwort zu *The Meaning of Education as Interpreted by Herbart*, das 1907 erschien, schrieb HAYWARD über seine Begeisterung. „Vor einigen Jahren“, schrieb er, „ergriffen Herbarts Lehren (obwohl ich sie damals nur sehr unvollkommen kannte) machtvoll Besitz von mir. Ich sagte mir: Wie wahr, wie hilfreich. Wie alles in sich vereinigend, oder auf jeden Fall, wie unermesslich plausibel ist dieses Mannes Sicht auf die Erziehung!“ (HAYWARD 1907, p. 7)

HAYWARD gelangte zu der Einsicht, dass HERBARTS pädagogische Theorien so fundamental für die Erziehung sind, dass er, wenn er diese von seiner eigenen geplanten Reihe über die Theorie und Praxis der Erziehung für Lehrer, deren erster Band die *Meaning of Education*¹ war, ausgeschlossen hätte, über „wenig oder nichts als heterogene Details“ hätte schreiben können. Ebenso war HAYWARD von den Schriften von Professor John ADAMS beeinflusst, dessen *Psychology of Herbart Applied To Education*² großes Interesse in pädagogischen Kreisen erregte, als es 1897 erstmalig erschien.

1 Übersetzung (im Folgenden abgekürzt mit „Ü“): Bedeutung der Erziehung.

2 Ü: Psychologie Herbarts auf die Erziehung angewendet.

Als einer, der bereits Deutsch sprach, als praktizierender Lehrer, als Mann des Handelns, keinesfalls als einer, der das sprichwörtliche „Gras unter seinen Füßen“ wachsen ließ, entschied sich HAYWARD unverzüglich, für einen Studienaufenthalt nach Deutschland zu reisen, um für sich selbst herauszufinden, ob HERBARTS Erziehungstheorie wirklich tragfähig sei. Er nahm zu mindestens zwei Anlässen an Professor REINS Ferienkursus in Jena teil, sein Name erscheint in der veröffentlichten Liste der Studenten für den Sommer 1901. Neben der Teilnahme an den Seminaren las er intensiv die HERBARTianische Literatur und sammelte kritisches Material über die HERBARTianischen Sichtweisen auf die Erziehung aus einer Reihe von Quellen. Diese publizierte er 1903 unter dem Titel *The Critics of Herbartianism*³ Kurz zuvor hatte er das Material für seine Dissertation über die ethische Philosophie Henry SIDGWICKS genutzt, für die er von der Londoner Universität den Dokortitel verliehen bekam. Die Ethik blieb sein ganzes Leben lang von großem Interesse für HAYWARD, und es waren wohl die ethischen Aspekte der Philosophie HERBARTS, die zuerst seine Aufmerksamkeit auf sich zogen. In Deutschland lagen um diese Zeit vielfältige Kontroversen über HERBARTS Erziehungsphilosophie und deren Praxis in der Luft, wie sie von seinen Nachfolgern, besonders von ZILLER und Dr. REIN, interpretiert wurde, und es gab nicht wenige Kritiker.

HAYWARD begriff bald, dass es, wenn er sich HERBARTS grundlegende Lehren zu eigen machen wollte, – und eben nicht die modifizierten Versionen, wie sie die Herbartianer in Deutschland praktizierten –, unumgänglich war, den Meister selbst zu studieren. Eine Pflicht, wie er in einer typisch spitzen Randbemerkung bemerkte, der man bisher mehr durch ihre Verletzung als durch ihre Befolgung nachgekommen war, sowohl von HERBARTS Anhängern als auch von seinen Gegnern. (HAYWARD 1907, p. VII) Ausgerüstet mit der Kritik von HERBARTS Gegnern machte HAYWARD sich daran, nicht nur die *Vorlesungen*, sondern auch die *Allgemeine Pädagogik* intensiv in der Originalsprache zu studieren.

Die sorgfältige Lektüre dieser Werke überzeugte ihn nicht nur davon, dass HERBART grundsätzlich recht hatte, sondern auch davon, dass er von seinen Kritikern missgedeutet worden war. Er schrieb: „*Ich war überrascht, fast verblüfft über die Erkenntnis, wie unnötig meine Entschuldigungsversuche Herbart gewesen war. Dieser Mann hatte jede mögliche Kritik vorweggenommen.*“ (HAYWARD 1907, p. VIII) Darum nutzte er die Gelegenheit, diese

3 Ü: Die Kritiker des Herbartianismus.

Entschuldigungen in gedruckter Form zurückzunehmen und unternahm eine Fortsetzung der fundamentalen Prinzipien von HERBARTs Lehre in dessen eigenen Worten. (HAYWARD 1907, p. VIII) Er sollte nie von der Überzeugung abkommen dass HERBART besonders zum Kern des Problems der moralischen Erziehung vorgezogen war.

Während seiner Göttinger Zeit hatte HERBART die Arbeiten veröffentlicht, die den größten Einfluss auf F.H. HAYWARD ausüben sollten. In Anlehnung an PLATO, der die Ansicht vertrat, das Gute oder die Tugend seien gleichbedeutend mit dem Schönen und zudem die höchste Form der Erkenntnis (PLATO Republik, Buch VI, 504e, PLATO Symposium, 212d), nannte HERBART seine Arbeit *Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung*, was verschiedentlich mit *The Moral* oder *The Aesthetic, Revelation of die World as the Chief Work of Education*⁴ ins Englische übersetzt wurde. HAYWARD, der aus einem künstlerischen und musikalischen, nonkonformistisch-protestantischen oder wie er es beschrieb ‚*puritanischen*‘ Milieu stammte, war von jungen Jahren an Zeit an mit der Idee der Wichtigkeit moralischer Bildung in Einklang. Deshalb fand er sich sofort auf einer gemeinsamen Grundlage mit diesem Aspekt von HERBARTs Erziehungsphilosophie. Er stimmte vollends mit HERBARTs Diktum überein, dass die Arbeit der Erziehung in dem Konzept des moralischen Charakters zusammengefasst werden kann und fühlte sich dem ganzheitlichen Ansatz im Unterrichten der klassischen Literatur, den der Meister befürwortet hatte, verbunden.

Sir John ADAMS, Professor der Erziehung am Londoner Institut für Lehrerbildung, wurde schon als derjenige erwähnt, der erstmalig durch sein Werk *„Herbarts Psychologie auf die Erziehung angewendet“* HERBARTs Psychologie der britischen Öffentlichkeit nahebrachte. Er gehörte nicht nur neben HAYWARD, sondern auch neben Catherine DODD zu den Hauptvertretern des Herbartianismus in England in den frühen Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts, die erstmalig auf der HERBARTianischen Bühne als *„Mistress of Method“* am innovativen, mit *Owen’s College* verbundenen Frauenausbildungscollege der Universität Manchester auftrat.

DODD, die Jena regelmäßig besuchte und im Jahr 1901 auch an Dr. REINS *Ferienkurs* in Jena teilnahm, auf dem sie ein Seminar zu Sprache und Leben in England hielt, hatte selber die Theorie des Herbartianismus in der Ausle-

4 Ü: Die Moral oder Die Ästhetik, Enthüllung der Welt als die Hauptarbeit der Erziehung.

gung von Professor Tuiskon ZILLER aus Leipzig studiert. Sie veröffentlichte ein bewundernswert gut strukturiertes Textbuch für Lehrer (DODD 1898) einschließlich ausgearbeiteter Übungsstunden nach den ZILLERSchen Konzentrationsprinzipien, und einen ganzheitlichen Ansatz zur Curriculum-Erstellung sowie einen weiteren Band für die Arbeit mit kleinen Kindern über „*Nature Study and Fairy Tales*“ (DODD 1903). Die Stunden, die sie in diesen Bänden veröffentlichte, waren von ihren Studenten in der Übungsschule genutzt worden, die dem Ausbildungscollege für Frauen am *Owen's College* der Manchester Universität angehörte. Sie hatte diese Übungsschule nach dem Jenaer Beispiel REINS gegründet, und REIN selber besuchte sie, als er 1904 in Manchester war.

Joseph John FINDLAY, der 1903 zum zweiten Professor für Erziehung an die Manchester Universität berufen wurde, war ebenfalls kein Fremder für Jena, er hatte einige Jahre bei Dr. REIN, den er gut kannte, und auch in Leipzig studiert. (vgl. ALDRICH & GORDON 1929-40, p. 445) Dr. REINS Einfluss auf die Erziehung in England, vermittelt durch DODD, FINDLAY und HAYWARD, wurde damit gewürdigt, dass er die Ehrendoktorwürde der Universität Manchester verliehen bekam.

FINDLAY war, wie DODD, dem ZILLERSchen Strang des Herbartianismus zugetan, war, wie sie, an dessen praktischer Anwendung im Klassenraum und besonders an der Koordination mit dem Curriculum interessiert, obwohl er die Methode ablehnte, wie ZILLER HERBART in einem System formalisierte. Seine Schrift „*Principles of Class Teaching*“ (FINDLAY 1902) erkennt den Einfluss des ZILLERSchen Herbartianismus an, allerdings ohne alle Aspekte der Lehre vollständig zu akzeptieren. Sowohl FINDLAY als auch DODD waren in einer charakteristischen englischen Herangehensweise eklektisch in ihren Interessen und übernahmen die Aspekte vom Herbartianismus, die ihnen in ihrer täglichen Arbeit mit den Lehrern anwendbar erschienen, ohne sich unbedingt der gesamten Philosophie zu verschreiben.

Wie FINDLAY war Professor John ADAMS als erster Professor der Pädagogik an der Universität London an den Aspekten des Herbartianismus interessiert, die auf die Lehrerbildung übertragen werden konnten und besonders, wie schon erwähnt, an der HERBARTIANISCHEN Psychologie. Im Gegensatz zu DODD, FINDLAY und HAYWARD besuchte er jedoch nie die Sommerschule in Jena, obwohl es wahrscheinlich ist, dass er ein Semester bei ZILLER in Leipzig verbrachte. (RUSK 1961, p. 55) Dr. John DAVIDSON, ein weniger bekannter schottischer Pädagoge, der 1906 seine Dissertation über die

HERBARTianische Lehre in der Interpretation durch die Philosophie von LEIBNIZ (DAVIDSON 1906) an der Universität Edinburgh veröffentlichte, wurde von HAYWARD als fast der einzige weitere Vertreter, „*der seltenen und gefährlichen Spezies*“, der britischen Herbartianer, betrachtet. Doch er schrieb nichts mehr zu diesem Thema. Zur Rechtfertigung seines Beitrages zu der wachsenden englischen HERBARTianischen Literatur, die allerdings größtenteils in den USA geschrieben wurde, hob HAYWARD eine Lücke hervor, Er schrieb:

„Englische Bücher über den Herbartianismus scheinen seltsamer Weise in einer Hinsicht lückenhaft zu sein: Die moralische Bedeutung des Systems wird fast so gut wie total ignoriert. Den Autoren scheint der Herbartianismus sich hauptsächlich oder gar ausschließlich mit dem Unterricht im Klassenzimmer zu befassen; sie vermitteln nur selten den Eindruck, dass es sich um die Verbreitung moralischer, sozialer oder religiöser Ideen geht. Ein höchst dringliches Problem, was nach einer Lösung schreit. Aber das ist der Aspekt, der einen Autor der Gegenwart besonders betrifft.“

Dies ist eine Sichtweise, die übrigens der lebende Historiker R.J.W. SELLEK teilt.

Frank Herbert HAYWARD war deshalb der einzige der kleinen Anzahl von anerkannten englischen Herbartianern am Anfang des Jahrhunderts, der die originalen Lehren HERBARTs selbst studierte, beschrieb und verfocht und der auf dieser Grundlage seine eigene Erziehungsphilosophie entwickelte. Obwohl er nicht in allen Aspekten der ZILLERSchen Interpretation des HERBARTianismus zustimmte – er zweifelte besonders an der Gültigkeit der ‚*Kulturepochen*‘ und war kritisch gegenüber der strikten Anwendung der ‚*fünf Schritte*‘, die er nicht als fundamental für HERBARTs eigene Erziehungstheorie ansah – würdigte er dennoch ZILLERS Beitrag für die Erziehungsreform.

„Niemand kann wirklich Zillers Integrität bezweifeln“, schrieb er, *„und wenige werden sein Genie in Frage stellen. Es gibt kaum zwei Bücher über Erziehung, die einen größeren Einfluss auf Britische Leser ausüben können, als seine beiden Hauptwerke: ‚Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht‘ und ‚Allgemeine Pädagogik.‘ Sie atmen einen unbesiegbaren Idealismus und eine kühne Originalität.“* (HAYARD 1907, p. 28)

In seiner Schrift „*The Meaning of Education*“ (1907) lenkte HAYWARD die Aufmerksamkeit auf die ausführliche eigene Interpretation und die Verkeh-

rung der pädagogischen Philosophie HERBARTS, die durch die späteren Herbartianer verbreitet worden war. Das war sicherlich der Fall bei den Nachfolgern HERBARTS und vor allem bei ZILLER, die einen stärkeren Akzent auf die Literatur und die Geschichte gelegt hatten als Basis für eine „*Konzentration im falschen Streben nach einem klassischen Curriculum, was nie Herbarts eigene Absicht gewesen war.*“ (ebenda p. 98f).

HERBART sagt ausdrücklich: „*Die Naturwissenschaften sind wenigstens so unverzichtbar für eine umfassende Erziehung wie die klassische Literatur. Während dieser oder jener Erzieher der einen oder anderen Richtung nachgegeben haben, hat Herbart nie einen „inch“ nachgegeben. Ich fordere jeden Kritiker heraus, auch nur ein einziges Zitat zu finden, das die geringste Spur von Einseitigkeit zeigt.*“ (ebenda., p. 99)

HAYWARD stellte heraus, dass die Lehre der „*Konzentration*“, der „*Formalstufen*“ für Unterrichtsstunden, die von ZILLER in aller Ausführlichkeit dargestellt worden waren, von HERBART nur in seiner „*Allgemeinen Pädagogik*“ angedeutet und für seine Pädagogik nur Randaspekte gewesen waren. Das Prinzip war einfach: von konkreten Tatsachen zu abstrakten Gesetzmäßigkeiten kommen, vom Bekannten zum Unbekannten fortschreiten und dann zur praktischen Anwendung. Diese Einfachheit wurde jedoch von den späteren Herbartianern durch eine hoch technische Begriffssprache verdeckt, und das Resultat war nur zu oft eine Starre des Systems, das selbstzerstörerisch wirkte.

HAYWARD war deswegen nicht blind gegenüber den Gefahren einer zu wörtlichen Interpretation der pädagogischen Ideen HERBARTS. In seinem relativ späten Werk „*The Lesson in Appreciation – An Essay on the Pedagogics of Beauty*“, New York 1922, einem Handbuch der Methodik für Kunsterzieher, warnt er davor, die „*fünf Stufen*“ der Herbartianer allzu wörtlich zu nehmen:

„*Dass es Gefahren gibt, wenn man im Lernprozess auf die ‚Stufen‘ allzu viel Gewicht legt, kann kaum bezweifelt werden. Tatsächlich ist der wahre Sinn der Herbartianischen Formalstufen zum großen Teil durch die fanatische Starrheit verdunkelt, mit der sie durch einige Lehrer angewendet wurden, die sich einbildeten, jede Unterrichtsstunde müsse in die selbe Form gepresst werden, und dass Auslassungen oder Veränderungen, um speziellen Gegebenheiten zu entsprechen, nicht erlaubt werden dürften. Unausgesprochen wurde angenommen, dass es keinen Platz gebe für Takt ein persönliches Urteil, eigenes Künstlertum, neue Experimente und ähnliches. Das Schema wurde zum Götzenbild gemacht.*“ (HAYWARD 1922, p. 83)

In dieser entscheidenden Erkenntnis der Starrheit, die spätere Nachfolger HERBARTS Methoden aufzwingen, und in seiner eigenen liberaleren Interpretation und Anpassung der Methoden HERBARTS liegt womöglich der Schlüssel zu HAYWARDS ganz eigener Richtung des HERBARTIANISMUS,

HERBARTS pädagogische Psychologie war ein Gegenstand beträchtlicher Kontroversen im England des beginnenden Jahrhunderts. HAYWARD, dessen Initialen dem Eintrag über HERBART in Foster WATSONS *Encyclogpedia and Dictionary of Education* angefügt sind, konterte in seinen Schriften äußerst vehement gegen die oft gehörte Kritik an HERBART, seine Erziehungsmethoden seien aus einer falschen und unangemessenen Psychologie abgeleitet. Er schrieb:

„Auf all dies ist die erschöpfende Antwort, dass Herbart der umfassendste und systematischste Denker in der Geschichte der Pädagogik ist, seine „Lücken“ sind erstaunlich gering (er räumt sogar dem Handwerklichen einen Ehrenplatz ein); während seine Pädagogik nicht von seiner Psychologie abgeleitet ist, sondern wie der Titel seines bedeutendsten Buches „Allgemeine Pädagogik“ vom „Zweck“ der Erziehung. Dieser „Zweck“ ist in Herbarts Sicht Moralität oder Charakterbildung: Moralität bildet das Ziel der Bemühungen des Lehrers.“ (WATSON 1921, p. 793)

HAYWARD betonte 1907, dass solch ein Interesse an der Erziehung, wie er es besaß und möglicherweise in anderen erwecken konnte, ihre Wurzeln einzig hatte in *„der Erkenntnis der großen Anforderungen, die an den Erfolg oder Misserfolg der Arbeit des Grundschullehrers geknüpft sind, und diese Erkenntnis ist zum großen Teil der Tatsache zuzuschreiben, dass Herbarts Lehren (obwohl ich sie damals nur unvollkommen kannte) mich völlig gefangen genommen hatten. Ich sagte mir: Wie wahr, wie hilfreich, oder auf jeden Fall, wie umfassend und unermesslich plausibel, ist dieses Mannes Blick auf die Erziehung!“ (HAYWARD 1907, p. VII)*

Im Vorwort zu *The Meaning of Education as Interpreted by Herbart*, aus dem das eben genannte Zitat stammt, wirft HAYWARD ein interessantes Licht auf die Erziehungssituation in England, wie er sie sah:

„Wenn ein Autor übertrieben davon schwärmt, dass Herbart der Welt größter Denker sei in den „Fragen des Zieles und der leitenden Unterrichtskonzepte“, wenn er über die „hilfreichen und vereinheitlichenden“ Tendenzen in Herbarts Lehren spricht, könnte ein Kritiker doch vielleicht erwidern, dass sich die Erziehung doch ganz zufrieden stellend mache und keine

Stimme aus dem fernen Göttingen nötig sei, uns zu sagen, was, warum und wie man unterrichten müsse. Ich beginne dieses Buch deshalb mit der einfachen Darstellung, dass im Augenblick im Reich der Erziehungslehre das absolute Chaos herrscht, trotz der hundert Jahre Pestalozzi, 50 Jahre Fröbel, und einigen Jahren Mr Harold Gorst und Prof Alexander Darroch [zwei anerkannte britische Erziehungswissenschaftler der Zeit]. Wegen des völligen Fehlens einer Autorität in Erziehungsfragen, stellen wir fest, dass die Welt außerhalb der Erziehung immer stärker ihre Vorstellungen der Welt der Erziehung aufdrängt, und was noch schlimmer ist, dass die ausgebildeten Erzieher, Lehrer, Schulräte und Professoren unter sich völlig uneins sind.“ (HAYWAD 1907, p. X)

HAYWARD sah hier in HERBARTS Werk deutlich eine Strategie, sowohl die Organisation als auch die Praxis des Unterrichtens zu verbinden. Viele Jahre später erinnerte sich HAYWARD in seiner autobiographischen Schrift *An Educational Failure*⁵ seine Karriere resümierend, seiner Konversion zum HERBARTianismus. Indem er sich entschieden in Opposition zu der FRÖBELschen Ansicht setzte, Erziehung bestehe darin, aus dem Kind dessen angeborne Fähigkeiten hervorzulocken, schrieb er:

„Ich hatte, das bekenne ich, eine puritanische Neigung, weshalb ich mich selbst, einen „verfehlten Prediger“ nannte, jemand, der, obwohl er nicht dafür geeignet ist, Leuten Moral und Verhalten predigen will, einschließlich einiger ausgedachter klassischer Evangelien gegen Alkohol, Rauchen, Glücksspiel und ähnliches, gegründet auf Gewohnheit und Wertmaßstäbe: aber ich wollte sicher sein, dass meine Haltung nicht irrig war. Angeregt durch solche Sichtweisen und verstört durch den Verlust gewisser Überzeugungen und das drohende Chaos für die Gesellschaft, wurde ich gefangen genommen durch die herbartianische Sichtweise der Erziehung mit der Betonung einer aggressiven Erziehungskampagne.“ (HAYWARD 1918, p. 255f.)

Seine eigene Erziehungskampagne sollte, inspiriert durch HERBART, gewiss aggressiv werden!

HAYWARD selbst fügte vier Titel zu der spezifisch HERBARTianischen englischen Literatur: Der erste, *The Student's Herbart*, hat den Untertitel *„A brief educational monograph, dealing with the movement initiated by Herbart and*

5 Ü: Ein erzieherischer Fehlschlag.

*developed by Stoy, Dörfeld and Ziller*⁶. Dieser schmale, aber wichtige Band, basierend auf einer Vorlesung, die er auf dem Treffen der UNIVERSITY EXTENSION SOCIETY 1902 in Cambridge hielt, ist darauf angelegt, den britischen Lehrern „*Das Wesentliche und allein das Wesentliche des Herbartianismus*“ zu zeigen, und „*gleichzeitig dessen Bedeutung für die konkreten Erziehungsprobleme der Zeit*“ (HAYWARD 1907, p. 8) zu unterbreiten. Diesem Buch, in einer zweiten, erweiterten Auflage 1907 erschienen, folgte 1903 *The Critics of Herbartianism and other matter contributory to the study of the Herbartian Question*⁷, das er in Zusammenarbeit mit M.E. THOMAS vom *Battersea Polytechnic* schrieb, die Abschnitte zu VOGEL und LINDE beisteuerte.

Diese umfangreichere Arbeit wurde, wie bereits erwähnt, als Dissertation begonnen, die 1901 an der Universität London vorgelegt, in Jena, das er als das ‚*Thüringer Herz des Herbartianismus*‘ bezeichnete, fortgesetzt und 1902 vollendet wurde. *The Secret of Herbart* mit dem Untertitel *An Essay on Education and a Reply to Professor William James of Harvard*⁸ erschien 1904 und in einer überarbeiteten und erweiterten Auflage 1907.

Im Vorwort dieses Buches bemerkte HAYWARD, dass er durch die praktischen Erfahrungen mit der HERBARTSchen Erziehung, die er im vergangenen Jahr in Versuchsreihen gewonnen hatte, mehr denn überzeugt sei, dass HERBART recht hatte und dass der Schlüssel zu der Erziehungssituation in der Lehre der bewussten Wahrnehmung liegt. Er wage fast zu denken, setzte er fort, dass, „*wenn er auch nie Herbart gelesen hätte, er selbst eine Art Lehre von der bewussten Wahrnehmung entdeckt hätte, so überzeugend hatten die Experimente angezeigt, wo bestimmte Erfordernisse der Erziehung liegen.*“ (HAYWARD 1904, p.VI)

1907 wurde HAYWARDS letztes, ausschließlich von HERBART bestimmtes Buch *The Meaning of Education as Interpreted by Herbart*⁹, ein Textbuch für Lehrer, veröffentlicht. Dennoch zieht sich ein Faden des HERBARTianismus durch all seine nachfolgenden pädagogischen Schriften, von denen nicht

6 Ü: Herbart für Studenten. Eine kurze pädagogische Monographie über die Bewegung, die von Herbart eingeleitet und von Stoy, Dörfeld und Ziller weiterentwickelt wurde.

7 Ü: Die Kritiker des Herbartianismus und andere Dinge, die zum Studium der Herbartianischen Frage beitragen.

8 Ü: Das Geheimnis Herbarts. Ein Essay über Erziehung und eine Erwiderung auf Professor William James von Harvard.

9 Ü: Die Bedeutung der Erziehung in der Auslegung HERBARTS.

zuletzt die *Education and the Heredity Spectre*¹⁰, 1908 erschienen, erwähnt werden soll. HERBARTs Aussprüche und Lehren werden oft von HAYWARD zitiert, und er spielt in allen seinen Schriften auf sie an, von daher ist das Faktum, dass Dr. HAYWARD in seinen wenigstens vierzigbändigen Schriften nur vier Bücher direkt zum Thema der HERBARTianischen Erziehungstheorie publiziert hat, irreführend. Nach seiner ‚Konversion‘ blieb er sein Leben lang ein überzeugter und leidenschaftlicher Herbartianer – vielleicht zunehmend erfüllt von der ethischen Dimension –, indem er HERBARTs Ideen modifizierte und umwandelte, um seine eigene pädagogische Philosophie zu erläutern. Alle seine umfassenden Schriften zollen, explizit oder implizit, dem großen deutschen Pädagogen Tribut, der ihn zutiefst inspiriert hatte.

Obwohl F.H. HAYWARD ein erklärter Humanist war, benutzte er quasi-religiöse Metaphorik in seiner Begeisterung. Der Herbartianismus war für HAYWARD grundsätzlich ein System moralischer Erziehung und Erneuerung: „Überall sehen wir Verbrechen, Unmoral und üble Sitten. Täglich hören wir von Trinkern, die ins Gefängnis geschickt werden und ruinierten Spielern,“ schrieb er. „Zahlreich sind die vorgeschlagenen Heilmittel. Unter diesen ist auch der Herbartianismus.“ (HAYWARD 1904, p.32)

„Englische Bücher über den Herbartianismus“, fährt er fort, „wirken in einer Hinsicht seltsam mangelhaft. Die moralische Bedeutung des Systems wird ganz und gar ignoriert. Den Autoren scheint der Herbartianismus hauptsächlich oder ausschließlich für das Klassenzimmer zu sein, sie vermitteln nur selten den Eindruck, dass er der Verbreitung ethischer, sozialer oder religiöser Ideen und der Lösung lebensnotwendigster Probleme dient, die nach einer Lösung schreien. Wenn Herbart durch einen gewagten Höhenflug ethischer Spekulation auch die Vollkommenheit unter die ethischen Ideen zählte, stellte er den Beruf des Erziehers auf eine „eine geweihte“ Plattform. ... Das durch Herbart begründete System ist ein moralisches Evangelium für Menschen, die durch Dummheit und den Mangel an Ideen zu Grunde gehen.“ (HAYWARD 1903a, p. 6)

Dennoch sah HAYWARD im Herbartianismus nicht das einzige Heilmittel für soziales Übel, da er zugab, dass es Extremfälle in den Städten gab, wo Kinder entdeckt worden waren, „aufgewachsen auf der Straße, hungrig wegen nicht ausreichender oder ungesunder Ernährung, die täglich nichts anderes vor Augen haben als zerbrochene Fensterscheiben und Haufen von Unrat.“

10 Ü: Erziehung und das Gespenst der Vererbung.

(HAYWARD 1903a, p. 6) HAYWARD erkannte, dass Kinder, die zu einem solchen Schicksal verdammt waren, keine Kraft hatten, auf die „*Anforderungen und Einflüsse selbst des besten Schulsystems einzugehen.*“ (HAYWARD 1903a, p. 32f.)

Nebenbei gesagt ist dies eine Lektion, die noch immer nicht vom Erziehungs-establishment, zumindest in England, beherzigt wird, dass die Qualität der Umwelt der Schule wenigstens genauso wichtig ist wie die Qualität der darin angebotenen Erziehung.

Auch wenn man solche Extreme beiseite lässt, war es nicht dennoch grundsätzlich so, dass auch bei Kindern mit einer ausreichenden Ernährung die Vernachlässigung des Geistes durch ein fehlerhaftes Erziehungssystem in einer vollständigen Ignoranz von Kultur, Tugend und Schönheit resultiert hätte? Indem er dem Leser die zentrale Rolle klarmachte, die Erziehung in der Entwicklung eines Kindes spielt, fuhr er fort: „*Der geistige Horizont eines Kindes ist vielleicht durch Mängel in der Qualität und dem Umfang seiner Erziehung eingeschränkt. Seine Vorstellungen mögen gering sein, kümmerlich oder verdorben. Es wird zum Trinker oder Verbrecher, es kann nichts anderes werden.*“ (HAYWARD 1907, p. 34)

Dies ist der Punkt, wo das Gesetz ins Spiel kommt und erklärt, dass das Individuum, da es einen freien Willen hat, für seine Verbrechen bestraft werden muss. Und die Kirche versucht, es zu reformieren, indem sie es auf die Gebote verweist oder an seine Gefühle appelliert. HERBART, fährt HAYWARD fort, schien gefühlt zu haben, dass in dieser Folge von Handlungen eine inhärente Schwäche lag:

„*Demgemäß holte er zu zwei Schlägen aus, einen gegen die gewöhnliche Moral und gegen die gewöhnliche Psychologie. Sein Schlag gegen die gewöhnliche Psychologie bestand darin, den freien Willen zu leugnen, sein Schlag gegen die gewöhnliche Moral bestand darin, geltend zu machen, dass die Tugend positiv sei und nicht negativ.*“ (HAYWARD 1902a, p. 34)

Durch die Beleuchtung dieser beiden Punkte sollte die soziologische und pädagogische Signifikanz des HERBARTianismus klar werden.

Nach HERBART ist es zunächst unumgänglich, eine Reihe von Konzepten zur Wahl zu haben, ehe ein „*Freier Wille*“ überhaupt erst Bedeutung erlangen könne. Es ist unmöglich, etwas in Begriffe zu fassen, wovon man keine Kenntnis hat. Der Schlüssel zu der HERBARTschen Position ist darum der ‚*Gedankenkreis*‘, von dem alles Handeln ausgeht. Und „*wenn der Gedan-*

kenkreis eines Kindes engbegrenzt ist, ist auch die Möglichkeit der Wahl relativ begrenzt. Es kann nicht wählen, woran es noch nie gedacht hat“ (HAYWARD 1902a, p. 35).

Wissen bekommt somit eine große moralische Bedeutung im Erzeugen von Ideen im Bewusstsein des einzelnen. Allerdings sind isolierte Ideen unzureichend, um das Leben eines Menschen zu ändern.

„Einem Menschen, dessen Gedanken um Ställe und Hundezwinger kreisen, nur vorzuschlagen, ein kultiviertes Leben zu führen, hat keinen Sinn; sowenig wie Trinkern Religion als eine „Zugabe“ zu predigen, wie die Erfahrung schmerzhaft gezeigt hat.“ (HAYWARD 1907, p. 37)

„Es gibt in der Gegenwart“, schrieb HAYWARD, *„eine vortreffliche und wohlmeinende Gesellschaft, deren Ziel es ist, Jungs von den vier Lastern des Trinkens, Rauchens, Fluchens und Spielens abzubringen und die einen ‚vierfachen‘ Schwur fordern, diese Laster zu meiden.“* (HAYWARD 1902a, p. 43) Diese negative Einstellung war das Kennzeichen des modernen Philanthropismus, das eher den Zeitgeist ausdrückte als vorwärts wies, eher „Rettungsarbeit“ betrieb als Prävention. *„Ein sterbender Magnat denkt zuerst daran, ein Krankenhaus zu stiften, höchst selten an eine Schule oder an einen Vorlesungssaal.“* (HAYWARD 1902a, p. 43) Wenn das Ziel der Reformer vielmehr die Prävention als die Heilung sein soll, ist eine ‚höhere Werteordnung‘ des Bewusstseins erforderlich. HERBART, der diese Einstellung ein Jahrhundert zuvor in Deutschland beobachtete, hatte erkannt, dass man eine Erweiterung des Moralitätskonzepts brauchte. HAYWARD ermahnte seine Leser, indem er zusammenfasste, was er wieder als das *„Herbartsche Evangelium“* beschrieb:

„Lasst uns in das Bewusstsein unserer Schüler Ideen einpflanzen; lasst uns ihren geistigen Horizont erweitern; lasst uns sie dazu bewegen, Wissen und Kunst zu lieben, ganz gleich, ob diese religiös oder weltlich ist, lasst sie alles lieben, was gut für sie ist; lasst sie ein „vielseitiges Interesse“ entwickeln. Wenn sie das entwickeln, sind sie nicht weit entfernt von der Tugend, denn „ein vielseitiges Interesse“ hat eine ungeheuer schützende und richtunggebende Kraft.“ (HAYWARD 1902a, p. 43)

Hier finden wir die Verbindung von HAYWARDS Interesse an der Erziehung und seiner Gedankenschuld gegenüber HERBART. Die zweite Hälfte seines Lebens sollte er damit verbringen, einen pädagogischen Prozess, die ‚Celebration‘ zu ersinnen, seinen einzigartigen Beitrag zum pädagogischen Pro-

zess, der sowohl die moralischen als auch die geistigen Aspekte von Erziehung umfasst, Aspekte, die am Ende des 20. Jahrhunderts wieder nachdrücklich betont werden, und dem der zweite Teil dieser Arbeit gewidmet ist.

Das Konzept eines ‚*vielseitigen Interesses*‘ und das Niederreißen von Barrieren zwischen der religiösen und der säkularen Erziehung bildeten für HAYWARD das HERBARTSche Sprungbrett, von welchem er seine eigene pädagogische Philosophie entwickeln sollte. Er schrieb: Der Glaube an das „*vielseitige Interesse ist der Kern des Herbartianismus*.“ (HAYWARD 1902a, p. 45) Eine Liebe zur Geographie oder Mathematik sollte als eine ‚*heilige*‘, nicht ‚*säkulare*‘ Liebe angesehen werden, und der Lehrer dieser und vieler anderer Fächer sei in eine ‚*heilige*‘ Berufung involviert. Je mehr der Student die Geographie oder Mathematik liebte, desto weniger wahrscheinlich wäre es, dass er sündige. Tugend sei nicht nur selbst verleugnender Verzicht oder Demut, auch wenn dies notwendige Elemente der Tugend seien. Die Herbartianer glaubten an den „*moralischen Wert des Wissens*“, vorausgesetzt, das „*Ausgangsmetall*“ kann in das „*Gold des Interesses*“ umgewandelt werden. (HAYWARD 1902a, p. 45) Für den Herbartianer konnten moralische Instruktionen in der Schule nicht nur einfach durch den Katechismus oder durch Bibelstunden gegeben werden, sondern auch, und ebenso effektiv, über das Medium der Geographie, Mathematik, Naturwissenschaft oder Geschichte. (HAYWARD 1902a, p. 45) Das Entscheidende dabei war aber, dass es in geeigneter Weise vorgetragen wurde.

Diese aufeinander abgestimmte und inspirierende Herangehensweise an das Curriculum war ein Anreiz, den HERBART professionellen Lehrern wie DODD und FINDLAY gegeben hatte, um einen holistischen Ansatz in der Erziehung zu entwickeln. Bemerkenswerterweise steht dies im Gegensatz zur Praxis dieser Zeit.

Wie sollte diese erzieherische Instruktion ausgeführt werden? Die Antwort war die ‚*Celebration*‘-Technik, von der es Anklänge schon in seinen frühesten Schriften gibt. Die Entwicklung des ‚*Gedankenkreises*‘ war entscheidend.

„*Wenn es etwas gibt, was man den Kern des Herbartianismus nennen kann, dann ist das die Überzeugung, dass das moralische Leben hauptsächlich durch „Gedankenkreise“ bestimmt sein muss, das bedeutet, durch die Veränderungen von Vorstellungen und nicht durch Appelle ans Gefühl. ... Ein moralischer Charakter, [glaubte HERBART], konnte nur oder hauptsächlich*

lich durch die Bearbeitung der „Gedankenkreise“ des Bewusstseins geformt werden.“ (HAYWARD 1902a, p. 48f.)

Der Keim von HAYWARDS eigener Variante des HERBARTianismus liegt wohl darin, dass er die Rigidität erkannte, mit der HERBARTS späte Nachfolger dessen Theorie behandelten, und leider auch PESTALOZZIS und FRÖBELS Arbeiten, und dass er HERBART wesentlich liberaler interpretierte und adaptierte. Das ist der entscheidende Aspekt, der seine Herangehensweise von der aller anderen englischen Herbartianer unterscheidet. HERBARTS Ethik auf die Erziehung anzuwenden war HAYWARDS Hauptanliegen. Gerade dieses Gebiet war, wenigstens in England, ein relativ unerforschtes Territorium.

1902 im Alter von 30 Jahren (im gleichen Alter schrieb HERBART die „Allgemeine Pädagogik“) hatte HAYWARD seine Abhandlung über die *Reform der moralischen und biblisch – religiösen Erziehung*¹¹ im Sinne des HERBARTianismus geschrieben. Vielleicht durch den nonkonformistischen Hintergrund seiner Familie fühlte sich HAYWARD ganz in Übereinstimmung mit HERBARTS oft zitierten Ausspruch: „Die eine und ganze Aufgabe der Erziehung kann in der Charaktererziehung zusammengefasst werden.“

Der Autor gab offen im Vorwort zu, dass „*The Reform of Moral and Biblical Education*“ absichtlich polemisch war:

„Auf allen Seiten werden die Gruppen angegriffen, die für die moralische Erziehung verantwortlich sind – ein gewagter Vorgang! Ein Ton von Arroganz durchzieht das Werk, und seine Kapitelüberschriften scheinen das Unkonventionelle des „Weisen von Chelsea“ [CARLYLE] anzustreben. Warum diese Herausforderung und dieser schamlose Mangel an Takt? Aus einem sehr triftigen Grund. Ein konventionelles Buch würde doch nur von Kritikern gelesen und hätte damit überhaupt keine Wirkung.“ (HAYWARD 1902, p. VII)

Schon hier offenbart sich das Unkonventionelle und die Verachtung der öffentlichen Meinung, die sich dann an HAYWARD als Nemesis erweisen sollte; HAYWARD hoffte, durch seine schockierende Taktik eine Leserschaft für seine Reformideen zu gewinnen. In den Anfangskapiteln macht HAYWARD deutlich, dass das Buch nichts für Feige und Furchtsame ist:

11 Ü: *The Reform of Moral and Biblical Education on the lines of Herbartianismus, Critical Thought and the Ethical Needs of the Present Day.*

Er schrieb: *„Die Zeit für Platitüden ist vorbei. Einige, sehr wenige gedankenvolle Männer haben Bücher geschrieben und Reformen vorgeschlagen für die moralische und religiöse Erziehung. Aber nicht die geringste Wirkung auf den durchschnittlichen Grundschuldirektor ist spürbar. Ich habe daher nicht die Absicht, sanfte Worte zu wählen. Ich bekenne sofort, dass das gegenwärtige System moralischer und religiöser Erziehung beinahe von oben bis unten falsch und absurd ist. Verbesserungen sind nur in höheren Schule sichtbar. Aber die anderen Schulen sind so schlecht, wie sie nur sein können.“* (HAYWARD 1902, p. 1)

Es sei ein Konzept, behauptete er, das in einem auf die Praxis bezogenen Geist konzipiert sei und auf psychologischen Prinzipien basiere. Er schrieb: *„Es ist elastisch und anpassungsfähig“* und während es in einigen Teilen als zu ehrgeizig erscheinen könnte, fühle er doch keine Gewissensbisse, es angesichts von Apathie in der Erziehung und der geistigen Verarmung des britischen Volkes herauszugeben.

Überzeugt, dass das Böse zu einem beachtlichen Teil freiwillig und daher vermeidbar sei, dass Kultur schon der *„halbe Weg zum Himmel“* sei, dass Interesse manchen Sündenfall ausmerzen könne oder wenigstens dem Sünder einige Widerstandskraft und Erholung bringen, schlug er ein praktisches und, wie er meinte, praktikables Curriculum für die moralische Erziehung vor. HAYWARD stimmte mit dem Propheten HOSEA darin überein, dass die Menschen wegen ihres Mangels an Wissen zugrunde gingen, und mit dem Schreiber der *„Sprüche“*, dass dort, wo es keine Visionen gebe, die Menschen jede Beherrschung verlieren würden. Er schrieb: *„Ich glaube an die regenerierende Kraft großer Literatur, und sehe, dass diese Kraft die Armen im Landes nie erreicht. ... In der Bibel sind die bedeutungsvollsten Teile des großen Buches den Menschen versiegelt.“* (HAYWARD, 1902, p. 244f.) Dieses machtvolle Credo hatte ihn veranlasst, ein detailliertes Konzept eines *„Gesinnungsunterrichts“* zu formulieren, den er als *„charakterformenden Unterricht“* übersetzte.

HAYWARD glaubte, dass Geschichte und ihre darauf bezogene Literatur unentbehrlich für die moralische Erziehung seien. Die Lesestücke erforderten eine sorgfältige Auswahl, und in den ersten Jahren der Erziehung könnten Märchen und Volkssagen nützlich sein. Die Behandlung der biblischen Geschichten sollte einem strukturierten Plan folgen, um Einheit und Zusammenhang im Lernen zu erreichen. In der *„Celebration“-Bewegung*, die er später entwickelte, versuchte er einen Rahmenplan zu entwickeln, durch den Lehrer

diesen Zusammenhang durch die Auswahl von relevantem und hochqualifiziertem Unterrichtsmaterial erreichen konnten.

Das Ziel all dieser Unterrichtsstunden sollte der Erzeugung von Interesse dienen, und deswegen sollten historische und geographische Aspekte der Bibel betont werden. Die Bibel sollte nicht einfach als „*Heilige Schrift*“ gegen die Alltagswelt abgetrennt werden, es sollte eine sorgfältige Auswahl biblischer Geschichten erfolgen, unter Einschluss der Propheten des *Alten Testaments*. Vieles des damals benutzten Unterrichtsmaterials sollte übergangen werden. Aller Unterricht sollte einen „*geistlichen-religiösen*“ Charakter haben, weil nur ein solcher Unterricht ein andauerndes Interesse erzeugen und dadurch den Charakter beeinflussen könne. Unterricht, der nicht diese Zielsetzung hatte, wurde als „*weltlich*“ definiert. Eine religiös-spirituelle Berufung ist eine, die den Charakter formt, und in der Erweiterung sollte eine erzieherische Berufung nur dann vornehmlich „*religiösspirituell*“ genannt werden, wenn sie ein andauerndes Interesse erzeugte im Sinne HERBARTS. (HAYWARD 1902, p. 243)

Er war überzeugt, dass richtiges Verhalten auf eine „*vernünftige, überzeugende und eindrückliche*“ Weise gelehrt werden könnte, die für HAYWARD unter anderem den Gebrauch der Bibel als Literatur einschloss. Erzieher beklagten den fehlenden spirituellen Fortschritt, aber es wurden keine Lösungen vorgeschlagen. HAYWARD sah die „*Celebrations*“ als eine Antwort. Einer seiner Schulaufsichtskollegen für die County London, Dr. E.C. HILL, hatte als überzeugter Freudianer noch keine Antwort auf das Problem vorgelegt. HAYWARD hielt daran fest, dass er dagegen eine Antwort „*herausgearbeitet*“ habe. In Anspielung auf eine Bemerkung HILLS, dass in jedem Kind „*ein klein wenig von Gott*“ sei, schrieb HAYWARD, dass er darauf hätte antworten können, dass FREUD ein Atheist sei und deshalb sein Kollege ein meisterhaftes Ergebnis erreicht habe, indem er „*Gott und Freud zugleich gelästert habe*.“ Auf jeden Fall ist es keine Frage, dass HAYWARD im Zusammenhang mit seiner „*Celebration*“-Idee Kontroversen erzeugte, wie er selbst zugab:

„Ich musste mich der Rivalität von zwei Sichtweisen der moralischen Erziehung stellen, die nie vollständig durch ihre Verteidiger ausreichend erklärt worden waren und immer gegeneinander ausgespielt wurden, manchmal von ein und demselben. ... 1. Es gibt die Ansicht, dass ein systematischer Unterricht in den Pflichten des Menschen völlig unnötig ist und dass Erziehung nur einfach „die edlen Fähigkeiten“ aus der Seele des Kindes und Bürgers

herausziehen solle. 2. Es gibt die Ansicht, dass die Seele des Kindes und Bürgers einen „ungeheure Menge“ an moralischer und spiritueller Hilfe brauche; sie brauche Korrektur, Führung und Inspiration, dass das Tier in uns durch den Geist überwunden werde.“ (HAYWARD 1902, p. 243)

Das letztere war seine (HERBARTianische) Ansicht, die nicht von vielen geteilt wurde.

In Jena hatte HAYWARD die Bekanntschaft eines Engländers gemacht der ähnliche Ideen über die moralische Funktion der Schule hatte, ein Streitpunkt, der die Wurzeln des HERBARTianismus berührte. Zu der Zeit wurde diese Frage in Deutschland heiß diskutiert. HAYWARD und sein Kollege stimmten darin überein, dass es höchste Zeit sei, einige der „vielen fruchtbaren Ideen, die damals in den Köpfen deutscher Denker arbeiteten“, wie auch andere Ideen, die nicht auf Deutschland zurückgeführt werden konnten, auf den Boden Britanniens zu übertragen. Ein solches Werk würde jedoch „*eindeutig im englischen Geist verfasst werden müssen und nicht ein wieder aufgewärmter Teutonimus sein.*“ Es könnte allerdings nicht so leicht verfasst werden. Zeit, lange Studien und tiefe Gedankenarbeit wären dazu nötig. Die Verantwortung dafür wäre beachtlich, sie beide, zusammen mit einem Dutzend anderer, die in England an der Frage interessiert seien, müssten die stellvertretenden Denker der Nation sein. Ein solches von ihnen geplantes Buch müsste, wenn es Lehrern nützlich sein sollte, ein praktisches Handbuch mit genauen Vorschlägen und Studienkursen sein.

Eine versuchsweise Zusammenarbeit wurde eingeleitet, aber das Projekt scheiterte schließlich, und im Anbetracht der Dringlichkeit, wie sie HAYWARD sah, entschloss er sich, das zu schreiben, was er „*nur einen Entwurf*“ nannte. Er schrieb:

„Prinzipien der Erziehung sind in diesem Bereich unbekannt oder unerkannt ... ein oder zwei nützliche Bücher, die sich mit „Verhaltensweisen und Moral“ beschäftigen, sind erschienen; Versuche, Mäßigung, Höflichkeit und so weiter zu lehren – die Versuche, worin auch immer ihr Wert liegen möge, dienen dem Zweck, zu zeigen, wie erbärmlich und ineffektiv unser „biblischer Unterricht“ ist, wenn der Unterricht in diesen Pflichten völlig getrennt von allem übrigen eingeführt wird. Alles ist sporadisch und chaotisch. Es gibt kein Werk, soweit ich weiß, das dieses Problem ganz in den Griff zu bekommen versucht.“ (HAYWARD 1902, p. 5)

In England gebe es nur wenige, fuhr er fort, „*die die Prinzipien einer wissenschaftlichen Pädagogik beherrschten, es gibt einige, die sich in fortschrittlicher Theologie auskennen und einige, die sich für den ethischen Unterricht engagieren, aber es gibt bestimmt nicht zehn, die alle drei Bereiche vereinen*“ (ebenda).

Die Lösung lag bei HERBART. HAYWARD erklärte:

„*Für mich ist die Frage der Erziehung zu einem großen Teil die Herbartsche Frage. Ich behaupte nicht, dass allein der Herbartianismus die Pädagogik schlechthin ist. Aber ich behaupte, dass eine sehr große Anzahl pädagogischer Probleme eingebettet ist in die Auseinandersetzung um das Für und Wider des Herbartianismus.*“ (HAYWARD 1902, p.7)

Dieser Vorschlag in seiner ausgearbeiteten Form wurde später unter dem Titel „*The Spiritual Foundations of Resconstruction*“ herausgegeben. HAYWARD und sein Co-Autor Arnold FREEMAN, ein Dozent an der Universität von Sheffield in dem Industrie und Bergbaugebiet östlich von Manchester, schlugen Debatten in Schulen vor, bei denen die beiden Seiten eines ethischen Problems zur Diskussion gestellt werden sollten. In der Erkenntnis der Nachteile des Systems des HERBARTianismus, für die er in Verbindung mit seinem späteren Buch „*The Critics of Herbartianismus*“ in Deutschland und England recherchiert hatte, stellte HAYWARD dennoch fest:

„*Im Bezug auf die moralische Erziehung haben uns die Herbartianer mehr als alle anderen zu sagen. Das sollte zumindest der Fall sein. Das einzige Ziel der Erziehung ist für sie ein moralisches, und sie haben weder Zeit noch Mühen gescheut, ihre besonderen Methoden des Religionsunterrichts zu vervollkommen.*“ (HAYWARD, 1902 p. 7)

In diesem Bereich hatten die Herbartianer viel zu lehren, und HAYWARD verwies vielfach auf den folgenden Seiten auf ihre Prinzipien. Jedoch hatte nicht nur Deutschland, sondern auch Frankreich etwas auf dem Gebiet anzubieten. Nur wenige Theologen in England waren Pädagogen oder Autoren pädagogischer Werke, was zusätzlich ein Problem darstellte. HAYWARD bekannte, dass auch er kein Theologe sei. Er gab zu:

„*Meine Theologie habe ich im Geiste eines Amateurs erarbeitet, besonders für das gegenwärtige Werk.*“ Er war sich jedoch sicher, dass, wenn man die Bibel weiter in den Schulen belasse, man ein solches Unterrichtsschema übernehmen müsse. Die Mängel des Buches seien die Mängel einer neuen Wissenschaft. „*Es gibt keine Wissenschaft der Erziehung in England*“, be-

klagte er. „Es gibt keine klare Erkenntnis über die Funktion der Schule. ... Niemand weiß, dass Wissen Moral hervorbringt. Einige Leute glauben, dass man Tugenden lehren kann, andere betrachten eine solche Behauptung als Blasphemie. Kant schrieb schon vor eineinhalb Jahrhunderten: „Ein Entwurf zu einer Theorie der Erziehung ist ein herrliches Ideal, und es schadet nichts, wenn wir auch nicht gleich imstande sind, es zu realisieren. Man muss nur nicht gleich die Idee für chimärisch halten und sie als einen schönen Traum verrufen, wenn auch Hindernisse bei ihrer Ausführung eintreten“ (I. Kant, Über Pädagogik). Dieser Entwurf ist noch immer nicht verwirklicht.“ (HAYWARD, 1902 p. 7ff.)

* * *

Ich hoffe, dass durch den ersten Teil dieser Darstellung deutlich geworden ist, dass man Frank Herbert HAYWARD als einen fundamentalen Herbartianer bezeichnen kam, der sich aber mehr zu HERBART selbst als Quelle seiner Inspiration und Grundlage seiner pädagogischen Philosophie zuwandte als zu den späteren Exponenten ZILLER oder REIN. HAYWARDS prinzipielles Interesse galt den ethischen Aspekten der Pädagogik HERBARTS und der Entwicklung einer ethischen Erziehung, die er am besten zu erreichen gedachte durch den Einsatz des Mediums Geschichte und der damit verbundenen Literatur als Unterrichtswerkzeuge. Wir haben seine eigene Idee der „*Celebration*“ als Mittel, einen derartigen Unterricht zu gestalten, berührt und haben geendet mit HAYWARDS Klage, dass es 1902 in England keine als geeignet anerkannte pädagogische Theorie gab. Er hoffte, diese Lücke durch eine Reform moralischer und religiöser Erziehung, die sich auf HERBART gründete, zu füllen.

Im zweiten Teil dieser Darstellung sollen HAYWARDS Vorschläge für diese Reform nach HERBARTS Grundsätzen detaillierter betrachtet werden und die Entstehung und Entwicklung der „*Celebrations*“ als ein Mittel untersucht werden, das HERBARTSche *vielseitige Interesse* in allen Themen des Curriculums zu erzeugen, zugleich auch als ein Mittel, wodurch Staatsbürgerschaft, Weltfrieden und internationale Völkerverständigung gefördert werden könnten.

* * *

Das Ziel einer „*Reform der moralischen und religiösen Erziehung*“ hatte mit Fragen zu tun, die bisher noch kein anderer Autor in ihrer Gesamtheit behandelt hatte, nämlich:

1. Die Reform des biblischen Unterrichts in Übereinstimmung mit historischem und kritischem Denken;
2. Die Reform des Religionsunterricht in Übereinstimmung mit pädagogischen, hauptsächlich HERBARTSchen Ideen;
3. Die Weihung „*weltlichen*“ Unterrichts durch die Demonstration seines „*religiösen*“ Charakters;
4. Die Wiedereinsetzung der Geschichte (verbunden mit Geographie, Literatur etc.) in ihre moralischen Rechte als besonders wichtiges Element für den „*Gesinnungsunterricht*“ (charakterformender Unterricht);
5. Das Vorsehen „*ethischen Unterrichts*“, der sich mit zeitgenössischen moralischen Problemen befassen sollte. (HAYWARD 1902, p. 17)

Die bisherigen Unterrichtsformen für Moral oder Religion, wenn sie denn überhaupt existierten, waren schon seit einem Jahrhundert veraltet, völlig unberührt vom Fortschritt der Pädagogik und offensichtlich unwirksam. „*Die meisten unserer Schulabgänger*“ behauptete er, „*haben kein Verhältnis zur Bibel, zum Lesen oder irgendeiner anderen intellektuellen oder gehobenen Beschäftigung. Sie haben keinen moralischen Enthusiasmus und nur einen niedrigen, zweifelhaften oder bestenfalls neutralen Geschmack.*“ Die gleichen Worte, die man fast ein Jahrhundert später in England als Echo hören kann, da die Erziehung wieder in die vorderste Front der politischen Auseinandersetzung geraten ist. HAYWARD beklagte, dass Fußball, Trinken und Rauchen die Hauptinteressen der Schulabgänger seien:

„*Wenn es nicht eine Revolution unseres Erziehungssystems gibt, wenn nicht die Schulen als Motto „Charaktererziehung“ im Sinne Herbarts ergreifen; wenn nicht unsere Besten begreifen, dass hier und nicht irgendwo anders der lebenswichtigste Platz im Gemeinwesen ist; hier, wo moralische Kräfte wirken sollten, und nicht dort, wo Heilmittel und Strafen und karitative Einrichtungen die Übel zu heilen versuchen, die hauptsächlich ihren Ursprung in der geistigen Leere des Bewusstseins haben – wenn nicht etwas in dieser Richtung schnell geschieht, wird das Unglück über uns kommen. Oder kommt es nicht tatsächlich schon?*“ (HAYWARD 1902, p.23)

Nicht im Strafen, Predigen oder in Heilmaßnahmen liege die Lösung der meisten sozialen und moralischen Probleme, sondern darin, die Schulen zu „*Schulen der Erziehung, zu Institutionen zur Charakterbildung und zur Schaffung von Interessen umzuformen.*“ (ebenda p. 24) Die Hälfte der da-

mals gelehrten Ideologien sollten aus den Curricula verbannt werden. An die Stelle sollte die Entwicklung eines *vielseitigen Interesses* nach HERBART treten, und viel soziale Übel würden sich einfach auflösen. John RUSKIN, der Philosoph und Pädagoge des 19. J., hatte gesagt, dass Erziehung nicht darin bestehe, „*die Leute zu lehren, was sie nicht wüssten, sondern sich so verhalten, wie sie sich nicht verhielten.*“ In dieser Hinsicht hatte die englische Erziehung versagt.

Ein Teil der Schuld dafür konnte den Lehrern selbst zugeschrieben werden. Einige wenige, die sich brüsteten, „*Praktiker*“ zu sein, lehnten jede Form von „*Prinzipien*“ oder „*Theorien*“ in der Erziehung überhaupt ab, die Idee einer „*wissenschaftlichen Pädagogik*“ war für sie ganz einfach „*ein Traum, der durch den Qualm der Metaphysik und des Tabaks in den Köpfen deutscher Traumtänzer*“ entstanden sei. Selbst, wenn sie über Reformen nachdenken wollten, stünde ihnen die „*schwere Last der Tradition*“ entgegen. Das schrieb HAYWARD 1902.

Unmoral ließe sich verhindern, wenn man ein Kind dazu bringen könnte, „*vielseitiges Interesse*“ in den Unterrichtsfächern zu entwickeln. Dieser Ausdruck hat in der HERBARTschen Terminologie eine besondere Bedeutung und meint viel mehr als bloß ein oberflächliches Interesse an vielen Dingen. HAYWARD informierte die Sommerschulstudenten an der Universität Marburg im August 1903 (ein Jahr nach der Veröffentlichung von „*Reform of Moral and Biblical Teaching*“) darüber:

„*Die meisten Lehrer wissen, dass das Wort „Interesse“ oder der Ausdruck „vielseitiges Interesse“ der Schlüssel zu Herbarts Grundposition ist. ... Lassen Sie uns ein für allemal festhalten, dass das Interesse bei den echten Herbartianern viel mehr bedeutet, als den Schülern Vergnügen zu bereiten, eine Methode, um den Schülern den Unterricht schmackhaft zu machen. Keine bedeutende Bewegung in der Erziehung könne sich aufgrund einer solch dürftigen Basis rechtfertigen. ‚Man kann es zu leicht machen‘, sagt Professor Adams, ‚aber man kann es nie zu interessant machen‘.*“ (HAYWARD 1903b, p. 181 ff.)

„*Interesse*“ sollte nicht nur einfach ein Mittel sein, sondern auch ein Ziel in sich selbst. Es sei eine charakterformende Kraft, wenigstens teilweise identisch mit „*Tugend*“, und ein Lehrer, der es erfolgreich erwecken kann, sei an der moralischen Reform der Welt beteiligt. Der Schüler, der diese Kraft besitzt, besitzt eine Quelle „*inneren Lebens*“ und gegenüber Angriffen von außen eine „*schützende Rüstung*“. Solch hoher Anspruch an das HERBART-

sche Interesse stellte es als ein System neben die Religion als Heilmittel des Problems von Unmoral oder Sünde. (HAYWARD 1903b, p. 181 ff.)

„Der Anhänger Herbarts glaubt an den moralischen Wert von „weltlichen“ als auch von „religiösen“ Themen; er glaubt an das vielseitige Interesse; ipso facto glaubt er an sich selbst und an die Zukunft der Erziehung. Interesse an irgend etwas Sinnvollem ist eine moralische Kraft, die das Leben beherrscht, es vor Übel bewahrt und neue Perspektiven eröffnet. ... Vielseitiges Interesse vollführt tatsächlich vor unseren eigenen Augen die Aufgabe, die die Sakramente zu bewirken behaupten, es bildet den Charakter und arbeitet an der moralischen Erlösung.“ (HAYWARD 1903a, p. 8)

Interesse war deshalb der Zauberstab, der „bloßes Wissen“ oder bloße „Geschäftigkeit“ verändert. HAYWARD behauptete:

„Es ist die Brücke vom „weltlichen“ zum „religiösen“ Bereich, dem Bereich von Motivation und Handlung. Es ist der zündende Funke, der, wenn er zwischen vorbereitendes, aber nicht entzündetes Material fällt, es in lodernde Flammen versetzt und neue Kräfte und Möglichkeiten erzeugt. Es ist ein Prozess der „Transsubstantion“ (Wandlung) durch den das einfache Brot des Wissens in das lebendige Fleisch des Charakters und Verhaltens verwandelt wird.“ (HAYWARD, *The Critics of Herbartianismus*, p. 141)

Diese Auffassung des HERBARTSchen Interesses habe durch die Arbeiten ZILLERS und seiner Schüler Tausende von Lehrern in Deutschland inspiriert, fuhr HAYWARD fort in der Überzeugung, dass „kein Pfarrer, kein Missionar oder Märtyrer sich einer höheren Aufgabe gewidmet hat als sie.“ Während die letzteren an den „Segnungen und Schrecken der göttlichen Belohnung und Bestrafung“ festhalten mochten, könnte der Lehrer, wenn er dazu bereit wäre, stärkere und andauerndere moralische Kräfte erzeugen, die aus den tiefsten Regionen der Seele aufsteigen. „Stärker und andauernder, weil sie aus einem weiter gefassten Gedankenkreis hervorgehen und nicht aus einem abgegrenzten Teil mit der Aufschrift „heilig“. Hoffnungen und Ängste mögen vorübergehen, aber ein Interesse dauert an.“ (HAYWARD 1902, p. 141)

Die „Brücke“ zwischen dem rationalen und dem moralischen Bereich, über den HAYWARD so überzeugend schrieb, war, wie er betonte, nicht eine HERBARTianische Erkenntnis, sondern seine eigene Analogie. HERBART sprach nicht vom Willen als einer Fähigkeit (faculty). Aber HAYWARDS Absicht diente es, wenn er durch seine Erläuterungen die Lehrer in Großbritannien davon überzeugen könnte, dass das Erwecken eines HERBARTSchen Interes-

ses in ihren Schülern eine wertvollere Aufgabe sei, als Laster zu verdammen und das Höllenfeuer zu predigen. Das Erwecken solch eines Interesses würde zum Wünschen führen, das den Willen motivieren und so eine Handlung erzeugen würde.

Psychologen würden argumentieren, dass man einen Unterricht kaum „*heilig*“ nennen könnte, der aus abschreckenden Bestrafungen für Laster und dem Angebot von Belohnungen für die Tugend oder dem Lehren des Katechismus und der jenseits der Möglichkeit des Verstehens durch Kinder liegenden Glaubensbekenntnisse bestehe und deshalb auch nicht in der Lage sei, eine Willensäußerung zu erzeugen. Auf der anderen Seite könnte ein sogenannter „*weltlicher*“ Unterricht, der im Kinde ein vielseitiges Interesse erzeuge und dadurch einen guten Willen, mit stärkerer Begründung als „*heilig*“ bezeichnet werden.

Das HERBARTSche Interesse sei nicht ein Interesse an Sport, Kämpfen oder der Music Hall, an Rauchen, Trinken oder Kaninchenjagd. Die sechs Kategorien des HERBARTSchen Interesses seien: empirisch, spekulativ, ästhetisch, sympathetisch, sozial und religiös. Diese Kategorien des Interesses würden gegenwärtig nicht durch Grundschullehrer erzeugt, wie könnten sie auch, wenn das ganze Erziehungssystem engstirnig gebunden sei an die Devise „*Bezahlung nur bei Erfolg*“. Praktiker würden argumentieren, dass das Leben ein Kampf sei und dass die Schule die Aufgabe hätte, die Kinder für diesen Kampf auszurüsten. Lehrer sollten praktisch, nicht visionär denken. Das sei kurzsichtig und am Ende unpraktisch. HAYWARD zog den Schluss: „*Wenn es uns gelingt, Schüler ins Leben zu entlassen, die den Kern der Sache in sich tragen, Schüler mit wirklichem Interesse, wirklicher geistiger Wachheit, wirklicher Energie und Kraft*“, dann hätten sie schnell genug die Motivation, auch praktische Fächer zu lernen wie Kaufmännisches Rechnen, wenn nicht in der Schule, dann in ihrer Freizeit. Erziehung sollte sich vor dem Verstand um die Seele kümmern.

Nachdem er diesen Punkt in seiner Gedankenfolge erreicht hatte, wandte sich HAYWARD der Anwendung im praktischen Curriculum der Schulen zu. Das Ziel des Lehrers sollte, wie schon erwähnt, „*Gesinnungsunterricht*“ sein. Alle Fächer des Curriculums könnten zu diesem Ziel mit gutem Effekt eingesetzt werden, aber

Geschichte sei das wirksamste aller Fächer:

„Geschichte unterscheidet sich von den meisten anderen Fächern des Curriculums, weil es den „Menschen“ zum Thema hat. Moralität erscheint nur im humanen Stadium der Entwicklung, erst dann erscheint es in einer erkennbaren Form. Atome und Moleküle sind nicht moralisch, und das Lernen über Atome und Moleküle plus ihrer Wertigkeiten und Abstoßungen ist kein Lernen moralischer Werte oder ein Nachdenken darüber. Aber Menschen, wie sie in der Geschichte erscheinen, sind moralisch oder unmoralisch, und wenn man ein Kinde dazu anleitet, die Beziehungen dieser Personen zu beobachten, und es positive oder negative Urteile darüber vom Lehrer hört, entwickelt sich sein moralisches Empfinden.“ (HAYWARD 1902, p. 166)

Der Einwand, dass das einfache Betrachten historischer Charaktere und das Beurteilen ihrer Taten als moralisch oder unmoralisch ein Kind nicht moralisch mache und gleichzeitig zu behaupten, dass Moralität aus Handlungen entstehe und nicht aus Betrachtung, war für HAYWARD als einem überzeugten Herbartianer die Wiederbelebung der für ihn in die falsche Richtung führenden Auffassung *„Tugend kann nicht gelehrt werden“*. Es war für ihn von herausragender Bedeutung, im Training des Willens die *„richtigen“* Motive einzuführen. Und wenn man die Geschichte als die Geschichte des Menschen behandle und nicht als die von Staaten und Schlachten, würde man das wirksamste Material für moralische Erziehung haben, das ein Lehrer je suchen könnte.

Das Kind könne denken, es lerne Geschichte, aber in Wahrheit würde es sein moralisches Empfinden entwickeln. In einer Vorwegnahme der Fächerverbindung in der gegenwärtigen Grundschulerziehung fuhr HAYWARD fort, dass kein Anhänger HERBARTS an wasserdichte Abteilungen (von Fächern) glauben könne. Das Denken sollte, wenn möglich, nur einen Gedankenkreis umfassen, wenn das nicht möglich sei, höchstens zwei oder drei.

Nachdem er den theoretischen Rahmen abgesteckt hatte, geht HAYWARD in *„The Reform of Moral and Biblical Education“* weiter zur Ausführung des Plans, wie man die Bibel praktisch für unterschiedliche Altersgruppen im Geschichtsunterricht benutzen und gleichzeitig durch die Geschichte die Entwicklung des Charakters im moralischen Sinne fördern könne. Wegen der Art des Unterrichts wurde Geschichte als unbeliebtes Fach betrachtet, deswegen waren HERBARTS und HAYWARDS modifizierte Vorschläge auf die Überzeugung gegründet, dass Geschichte oder wenigstens historische Stoffe interessant gemacht werden sollten, weil sie unerlässlich für einen wirklichen Moralunterricht seien. Damit Geschichte für ein Kind interessant sei, solle sie

nicht aus einer Kette von Jahreszahlen bestehen oder sich nur auf eine kurze Periode beziehen und es sollte auch kein Schreckensfach für den Lehrer sein. Wenn man Geschichte als „*Gesinnungsunterricht*“ lehre und nicht als ehrgeiziges Geschichtsunterrichtsmodell, würden die Schwierigkeiten verschwinden.

„*Unser Ziel ist nicht, so viele Fakten wie möglich zu lehren, sondern den Charakter zu formen. Mit diesem roten Faden in der Hand können wir unseren Weg zu einer annähernden Lösung des Problems führen, das vor uns liegt.*“ (HAYWARD 1902, p. 167) Trotzdem sollte Geschichte auf diese Weise nicht missbraucht werden. Es sollten keine Versuche unternommen werden, wie sie DIDEROT und kürzlich der Kaiser [WILHELM II] gemacht hatten, Geschichte rückwärts, von der Gegenwart in die Vergangenheit, zu behandeln. Für Anhänger HERBARTS wäre das eine Umkehrung des pädagogischen Prinzips vom Bekannten zum Unbekannten fortzuschreiten, weil kleine Kinder noch kein chronologisches Geschichtsverständnis hätten. Mit Märchen sollte ein Anfang gemacht werden, eine Ansicht, die zwei Jahre später von Catherine DODD in „*Nature Studies and Fairy Tales*“ (1904) überzeugend vorgeschlagen wurde. Auf diese Weise würde allmählich die Unterscheidung zwischen Tatsachen und Phantasie entwickelt, so dass der Lehrer auf dieser Stufe mit der Einführung in die Urgeschichte beginnen könne, dieser Mischung aus Tatsache und Legende, ohne dabei Gewissensbisse zu haben, nicht nur Tatsachen zu präsentieren. Nur wenn das Kind später ein historisches und wissenschaftliches Verständnis entwickelt habe, sollte der Lehrer zwischen Tatsachen und Fiktionen unterscheiden und angeben, wo durch die zeitliche Distanz die Trennungslinie zwischen Tatsache und Legende verdunkelt sei. Auf dieser Grundlage würde es offensichtlich werden, dass man Perioden der Geschichte chronologisch nach den Stadien der geistigen Entwicklung des Kindes auswählen solle.

Später sollte ein passendes Zeitalter mit besonders geeigneten biographischen Stoffen ausgewählt werden, und wenn dabei interessante Tatsachen über andere Länder auftauchen, sollten diese Verbindungen weiter verfolgt werden; wie zum Beispiel die Geschichte der späteren Könige in Israel zur Betrachtung Assyriens, Babyloniens und Ägyptens führen könnten, so sollten historische Zeiten in bestimmten Ländern nicht isoliert behandelt werden, sondern in einen Kontext gestellt werden. Die Absicht war dabei, „*einen interessanten Gedankenkreis zu entwickeln mit wertvollem moralischen Gehalt im Zentrum.*“ Da Geschichte von Menschen handle und das biographische Element im Zentrum des „*Gesinnungsunterrichts*“ eingeführt sei, solle

der Lehrer nicht zögern, Bilder, Karten, Mumien aus Ägypten, Schrifttafeln aus Assyrien, Portraits, Kathedralen, oder was man auch immer nützlich finden möge, zu benutzen. HAYWARD bemerkte weiter, wie er es auch getan hätte, wäre er am Ende des 20. Jahrh. noch am Leben:

„Einige Pädagogen schreien sich heiser über den Unterricht in „Patriotismus“, andere über die Vernachlässigung der Literatur, andere („Rufer in der Wüste“) über den mangelhaften moralischen Einfluss der Schule. Wenn Leute auf diese Weise zu schreien beginnen, folgt in der Regel nur ein Ergebnis – die Hinzufügung eines neuen Fachs zum Curriculum.“ (HAYWARD 1902, p. 171)

Wenn man das HERBARTSche System einführte, wäre nichts von diesem Sodbrennen nötig. Wenn es das Ziel der Schule wäre, „gute Menschen“ zu produzieren, wenn das stärkste Mittel, wie HERBART behauptete, dabei sowohl religiöse als auch die weltliche Geschichte wäre, wenn man mit der Geschichte die Literatur, den Patriotismus und so weiter in einer natürlichen Abfolge verbände, könnte man eine „Menge Fliegen mit einer Klappe schlagen“.

Ein solches Konzept, behauptete HAYWARD, würde, biblisch-historischen und national-historischen Stoff eingeschlossen, die folgenden „Fliegen schlagen“:

1. Religionsunterricht
2. Ethikunterricht (obgleich umfangreicher Ergänzungstoff in der Form „ethischer Unterrichtsstunden“ hinzugefügt werden müssten, um ihn zu komplettieren)
3. Geschichte, antike und moderne, einschließlich etwas Archäologie (ägyptische etc.)
4. Ein großer Teil Geographie
5. Literatur (hebräische und nationale)

Diese Themen würden zu einem einzigen Fach zusammengeschweißt mit einem alldurchdringenden moralischen Anliegen. Tuiskon ZILLER, wie dogmatisch er auch immer gewesen sei und dessen HERBARTianismus solch eine Wirkung in Deutschland gezeigt habe, habe, betonte HAYWARD mit seinem Vorschlag, recht, dass das moralische Anliegen der Schule auf diese Weise gelöst werden könne. Aber neben der Geschichte unter Einschluss der bibli-

schen sollte die Literatur nicht vernachlässigt werden, da sie in gleicher Weise von Menschen handle.

All das müsse geschehen mit dem einzigen Ziel vor Augen, im Schüler ein *vielseitiges Interesse* zu erzeugen.

Um solch ein Interesse zu erzeugen, ganz besonders in Kindern, die ihr Leben in den schmutzigen Elendsstraßen der Städte verbrachten, war es erforderlich, ihre Vorstellungskraft mit Geschichten zu stimulieren, solange es noch nicht zu spät war.

In dieser Beobachtung HAYWARDS liegt vielleicht die Saat, allerdings noch ungekeimt, seines einzigartigen Beitrags zum HERBARTianismus, den er in den folgenden Jahren in der ‚*Celebration*‘-*Bewegung* entwickeln und verwirklichen sollte.

Frank HAYWARD erhob nicht den Anspruch, der Schöpfer der Idee der ‚*Celebration*‘ zu sein. Er verfolgte deren Spuren sogar bis zu PLATO (*Die Gesetze*) zurück, doch war er es, der die Entwicklung und Anwendung der Idee der ‚*Celebration*‘ auf den Erziehungsprozess ausarbeitete. Erziehung für den Frieden sowie für soziale und geistige Erneuerung standen ganz oben auf der Tagesordnung vor und in den Jahren nach dem Waffenstillstand von 1918. Unmittelbar nach dem Weltkrieg schrieb F.H. HAYWARD in Zusammenarbeit mit Arnold FREEMAN, einem Universitätsprofessor aus Sheffield, einen weit hin anerkannten Band, *The Spiritual Foundation of Reconstruction*¹², ein Vier-Punkte-Plan für die moralische Regeneration der Bevölkerung durch Erziehung. In den Kindern lag die Hoffnung für die Zukunft. HAYWARD schrieb:

„Auf lange Sicht werden wir für den Wiederaufbau unseres Landes gezwungen sein, von den kommenden Generationen abhängig zu sein, die Jahr für Jahr die alten Generationen ablösen. Wenn je eine Nation von Grund auf „spiritualisiert“ werden sollte, müsste das durch die Schulen erreicht werden.“ (HAYWARD 1919, p. 5)

In den Jahren vor dem Krieg waren in den Schulen nationale Ereignisse organisiert worden, um St. DAVID, den Patron von Wales, William SHAKESPEARE und den *Empire Day* zu feiern. HAYWARDS und FREEMANS Ansicht nach war die völlig neue Konzeption der pädagogischen Methode, die sie bei diesen Feierlichkeiten beobachteten, dabei der bedeutungsvollste Aspekt. Ob

12 Ü: Die geistigen Grundlagen der Erneuerung.

die Organisatoren dabei das zugrunde liegende Prinzip erkannten oder nicht, interessierte sie nicht. Auf alle Fälle war es revolutionierend. Sie hielten fest:

Das Prinzip in seiner reinsten und absolutesten Form ist folgendes: das Unterrichten der Bibel, der Literatur, der Musik, der Geschichte und bestimmter anderer Fächer sollte weitgehend abgeschafft werden zugunsten von liturgischen oder zeremoniellen Darstellungsformen. Diese Fächer sollten nicht so sehr „gelernt“ werden, sondern vielmehr „aufgesogen“. (HAYWARD 1919, p. 8)

Musiker, Propheten und Poeten hatten ihre Arbeiten geschaffen für „jene, die Ohren hatten zu hören“. Deshalb bestand die Aufgabe des Erziehers darin, mit Hilfe einer geschickten Anordnung des Materials einen Prozess zu ermöglichen, durch den die in Gedichten und Liedern eingeschlossenen spirituellen Kräfte sich am wirkungsvollsten auf die Seele des Kindes auswirken könnten. (HAYWARD 1919, p. 8) Um diese geistigen Kräfte zu erwecken, sollte das Kind Zuhörer sein, nicht Vorführer. Somit war es die Pflicht des Lehrers, vor den Kindern zu singen und zu rezitieren, nicht deren Pflicht, für den Lehrer zu singen und zu rezitieren. Dieses Prinzip, betonte der Autor, sei „revolutionär“.

„Nur diejenigen, die nichts über die Grundschule wissen, werden ihre [der Celebration] weit reichende Wirkung bezweifeln. Einer von uns hat einige hundert Musik- und Literaturunterrichtsstunden erlebt, und in kaum einem halben Dutzend hat der Lehrer das Singen oder die Rezitation ausgeführt; soweit hat sich Erziehung von der offenbaren Wahrheit entfernt, dass Musik und Dichtung in erster Linie zum Hören gedacht war.“ (HAYWARD 1919, p. 9)

Das „revolutionäre Konzept“, das die Autoren vorgeschlagen hatten, war teilweise von HAYWARD schon formuliert worden. 1912 schrieb er das kontroverse Buch *The Psychology of Educational Administration and Criticism*¹³, in dem er streng argumentierte, dass es dem ethischen und religiösen Unterricht vor allem an der Einsicht in die Notwendigkeit einer geistigen Aufgeschlossenheit mangle. Hier lag eine Chance für die Erziehung:

„Der Autor legt nahe, ... dass es einen Bereich gibt, in dem die schöpferischen Bemühungen von Erziehern große und vielleicht dauernde Erfolge erzielen und die frühen Dekaden dieses Jahrhunderts berühmt in der Ge-

13 Ü: Die Psychologie von pädagogischer Administration und Kritik.

schichte der Ideen machen könnten. ... Dieser Arbeitsbereich liegt im Schaffen von Schulritualen oder Schulliturgien, in denen kein Wort bewusst im Widerspruch zur Geschichte und den Naturwissenschaften steht; die keinen Lehrer gegen sich aufbringen, weil sie weder Prüfung noch Druck auferlegen; die durch ihre Würde, Schlichtheit und Überzeugungskraft mit einer gütigen und vereinigenden Herrschaft über den Geist regieren und das ganze Leben berühren werden, die für den weiteren direkten Unterricht ein Fundament bereitstellen wird, das fest verwurzelt ist in den geheimnisvollen Abgründen der Kindheitserinnerung.“ (HAYWARD 1912, p. 559)

HAYWARDS und FREEMANS Ausführungen bestanden aus vier Vorschlägen, die auf der HERBARTianischen Philosophie gründeten. Die erste beruhte auf HAYWARDS früherer Idee, den Kern einer ‚Celebration‘-Bewegung zu bilden, der letztlich unter HAYWARDS alleiniger Schirmherrschaft stand.

Sie hatten beobachtet, dass nicht nur Lehrer meinten, dass der Ästhetik ungenügende Aufmerksamkeit in den Schulen zuteil wurde, zugunsten von Technik und mechanischer Fähigkeiten in den alten Sprachen. Deshalb:

*„Der Vorschlag, dass die Kinder täglich der besten Musik und Literatur zuhören und einmal wöchentlich an einer Art Zeremonie oder Festspiel teilnehmen sollten, würde dazu führen, jedes Kind ästhetisch zu sensibilisieren. Dies würde sich direkt an die Aufgeschlossenheit des Kindes für das Schöne richten, anstatt es undeutlich in gegenwärtigen Unterrichtsstunden anzusprechen, die sich primär und schwerfällig mit bloßer Technik beschäftigen.“ (HAYWARD, *The spiritual Foundation of Reconstruction*, p. 151)*

Durch solche Feierlichkeiten, wenn sie landesweit angenommen würden, könnte ein Netzwerk von gemeinsamen Kulturerinnerungen etabliert werden. Die Isolation des einzelnen sei ein wirkliches Problem:

„Lasst den Leser mitten in einem überfüllten Bahnhof stehen, die um ihn herumschwirrenden Einzelwesen beobachten und der Frage nachgehen: Was verbindet uns eigentlich? Lasst ihn erkennen, wie isoliert wir alle sind, denn wir haben weder Gemeinsamkeiten in wissenschaftlichen Kenntnissen, noch in moralischen Maßstäben, noch in Information über wirtschaftliche oder politische Vorgänge, noch eine Vertrautheit mit unserer eigenen Literatur und Geschichte, noch eine Bekanntschaft mit denselben Liedern, Bildern und Musikstücken, noch im Einwilligen in das, was man als „unsere nationale Religion“ bezeichnet. Lasst ihn versuchen, einen nach dem ande-

ren anzusprechen, und er wird erkennen, wie gering, wie oberflächlich und wie materialistisch die Berührungspunkte sind, die er mit jedem hat.“ (HAYWARD 1919, p. 15)

Eine derartige Übung würde zeigen, dass es ‚eine gemeinsame Tradition von Kultur‘ ist, die fehlt, so dass die Nation nicht ein Volk ist, sondern 45 Millionen Individuen. Ihre Vorschläge könnten, so betonten die Autoren, besonders, wenn sie von den Schulen aller Klassen angenommen würden, *„die Nation durch tausendfache Bänder der Sympathie zusammenbinden und gleichzeitig nicht zerstören, sondern intensivieren, was wertvoll ist an regionalem und persönlichem Einsatz.“* (HAYWARD 1919, p.45)

Die ‚Celebration‘, wie sie von F.H. HAYWARD entwickelt wurde, bestand in erster Linie nach dem Manifest in *„The Spiritual Foundations of Reconstruction“* (1919) aus einer Art säkularer liturgischer Vorführung, zusammengestellt aus Lesungen von Literatur, Musik, Poesie und Diskursen über historisches Material, von Bildern illustriert und begleitet von Zeremonien wie zum Beispiel der Enthüllung einer Statue aus Anlass der Feier einer einzelnen Person, wie Florence NIGHTINGALE oder GOETHE, oder der Verwendung anderer geeigneter Kunstwerke, wenn das Thema abstrakt war wie in der Geographie oder Astronomie. Diese Feierlichkeiten wurden in Schulen als eine Art Unterrichtsweise organisiert, nicht um einfach Staatsbürgerkunde oder Ethik zu lehren, sondern als eine Hilfe, das Curriculum in einem integrativen Programm zu vermitteln, wie HERBART oder REIN es befürwortet hätten oder DODD es in ihrer Manchester Übungsschule eingeführt hatte.

Dr. HAYWARD war als Schulinspektor Londons in einer einflussreichen Position und in der Lage, Grundschulen in seinem Verwaltungsbereich zur Teilnahme an der ‚Celebration‘-Bewegung zu ermuntern. Diejenigen, die Feierlichkeiten in HAYWARDS Sinn organisierten, empfanden sie als äußerst effektiv.

Das Vorhaben mag auch dazu beitragen, Erwachsene zu unterrichten; eine Notwendigkeit, die mit Blick auf die wachsende Forderung von *„οι πολλοι“* [der Masse] nach einer mitbestimmenden Stimme in politischen und wirtschaftlichen Angelegenheiten dringend verspürt wurde. Darum sollten sie aktiv ermuntert werden, an den offenen Veranstaltungen teilzunehmen:

„Wir weisen dringend auf die ungeheure Wichtigkeit hin, jede Ecke der Schulaula mit so vielen Eltern und anderen voll zu stopfen, wie man hereinholen kann. Die Jahre nach dem Krieg werden äußerst schwere Zeiten sein.“

Die Masse der Menschen ist völlig unzureichend gebildet, aber sie scheinen die wirtschaftliche und politische Macht weitgehend in die eigenen Hände nehmen zu wollen.“ (HAYWARD 1919, p. 17)

Je mehr Eltern in ‚*Aufgeschlossenheit, Perspektiven und Idealen*‘ gebildet werden könnten, wie sie es für ihre Kinder wünschen, desto sicherer und schneller würde die Nation sich erholen und desto erfolgreicher könnte deren Rekonstruktion sein (HAYWARD 1919, p. 17).

Jene Vorschläge, so behaupteten HAYWARD und FREEMAN, hätten Auswirkungen auf das, was sie als die zwei vernachlässigten pädagogischen Prinzipien beschrieben. Das erste war, „*dass das Gewissen sowohl erleuchtet als auch angeregt werden müsse*“, da nicht nur das „*Übel durch den Mangel an Denkvermögen erzeugt wird*“ sondern „*wir durch Bewunderung, Hoffnung und Liebe leben.*“ Das zweite Prinzip meinte, wenn die Literatur, Musik und die Bibel mit ihrem Rhythmus und ihrer Melodie das Ohr ansprechen würde und nicht das Auge, auf einer gedruckten Seite, würden sie „*viel tiefer in die Seele eindringen.*“ (HAYWARD 1919, p. 17f.)

Der erste Vorschlag für die Einführung von liturgischen Feiern war das wichtigste Element des Konzepts, auf das die anderen drei Vorschläge, obwohl diese auch für sich stehen könnten, natürlich folgten, wenn die Idee der ‚*Celebration*‘ angenommen worden war. „*Eine Schulliturgie, die zu großen Teilen aus Musik, Poesie und rhythmischer Prosa besteht, gewisse Elemente eines Zeremoniells enthält und sich um eine Anzahl bedeutender moralischer und geistiger Ideen gruppiert, würde das Maximum emotionaler Verstärkung leisten, das von einem öffentlichen Schulsystem erwartet werden könne.*“

Die Autoren meinten, dass dies wahrscheinlich das ehrgeizigste Projekt der Schule in der Frage der moralischen Erziehung sei und zugleich den praktikabelsten Ansatz zur religiösen Erziehung biete. (HAYWARD 1919, p. 26) Großartige Musik, entweder Ausschnitte aus Symphonien, Themen oder ganze Sätze könnten so eingesetzt werden, dass sie immer mit Mut, Hoffnung oder Trost oder mit großen Namen der Geschichte in Verbindung gebracht werden.

F.J. GOULD, der Gründer der *English Moral Education League* und ein lebenslanger Freund und Bewunderer Dr. HAYWARDS, besprach „*The Spiritual Foundations of Reconstruction*“ in der Zeitschrift „*Literary Guide*“:

„*Es ist eine schlichte Wahrheit, dass unser nationales Schulsystem trotz einiger bewunderungswürdiger Ausnahmen schwerfällig ist. Dr. Hayward*

möchte das ganze Land dazu bewegen, es neu zu entzünden. Dies ist kein plötzlicher Einfall von ihm. Seit Jahren schon schleudert er seine Aufrufe gegen die britische Mentalität, bombardiert sie mit Philosophie, Satire, Anklagen und Gebeten. Wie ein drohender, aber vernünftiger und aufklärer Geist suchte er die Bürokraten in ihren Ämtern heim, verunsicherte selbstzufriedene Schulräte und verwirrte die gewöhnlichen Verfasser pädagogischer Abhandlungen. Die Orthoxen ziehen die Stirne kraus wegen seines Rationalismus, und einige Rationalisten verübeln ihm seine Liebe zur Bibel, religiöser Dichtung und Musik. So taucht er blitzartig auf zwischen den Beamten, auf Konferenzen, bei Verlegern, Professoren, Lehrern; dabei löst er Ärger oder Begeisterung aus; auf jeden Fall erregt er immer Aufmerksamkeit. Ein solcher Pionier verlangt die ganze Unterstützung der „Emanzipierten“, weil er zugleich als Staatsbürger auf hervorragende Weise aufbauend und als vollendeter Denker mutig ist“ (The Literary Guide, April 1919).

Nachdem er das Konzept der *Celebrations* als Hauptthema des Buches herausgestellt und die einzelnen Programme besprochen hatte, fuhr er fort:

„Eine so phantasievolle und staatsbürgerliche Übung in einer Schulaula wird nicht nur den erbärmlichen Religionsunterricht ersetzen, wie er jetzt im Schwange ist. ... Sie ist für eine generelle Aufnahme [in der Schule] gedacht. Das Ziel ist das Bewusstsein aller junger Menschen zu bereichern und ihre Seele zu inspirieren“ [ebenda].

GOULD schrieb auch eine ausführliche Besprechung für „*The Positivist Review*“, die es wegen ihrer präzisen Zusammenfassung des ganzen Konzepts der *Celebration* verdient ausführlich zitiert zu werden:

„Zwei- oder dreihundert Schulkinder sitzen oder stehen aufmerksam in der Schulaula, während Bilder, Büsten oder Symbole gezeigt Musik gespielt oder gesungen, ausgewählte Verse oder glänzende Prosaabschnitte rezitiert werden. Ein Lehrer erzählt die Geschichte eines bedeutenden Lebenslaufes oder einer wichtigen historischen Episode, Stimmen hinter dem Vorhang deklamieren Aussprüche, die es wert sind, erinnert zu werden. Die Autoren des „The Spiritual Foundation of Reconstruction; a Plea for New Educational Methods“ hoffen, dass die Schüler und Schülerinnen unserer Grundschulen den Geist der Geschichte, der Literatur, der Kunst und sogar der Religion so sehr in sich aufnehmen, dass die altmodische Methode des Schulbuchunterrichts überflüssig wird. Sie stellen mehrere konkrete Beispiele ausführlich dar: Celebrations des Völkerbundes, der Demokratie, Shakespeares und des Apostel Paulus. Bei der Celebration des Völkerbundes finden wir Zitate aus

der Mahabharata, aus dem Propheten Micha, von Shelley und Kipling und die Kinder singen Beethovens Chor „An die Freude: Seid umschlungen Millionen“. Bei der Celebration der Demokratie erzählt ein Lehrer die Karriere Coriolans, dann wird ein passender Abschnitt aus Shakespeares Drama gespielt. Dann singen alle Edward Carpenters ‚England Arise!‘ Das Shakespeare Gedächtnisprogramm beginnt mit der Musik zu einem der Lieder des Dichters z.B. „Wo die Biene trinkt ..., [Dann] folgt der Psalmen Lobgesang „Lasst uns nun berühmte Männer preisen“, zum Abschluss folgen Shakespeares eigene Zeilen, mit denen er sich selbst meinte:

„Nicht Marmor, noch vergoldete Denkmäler von Prinzen werden [deinen] kraftvollen Vers überleben“.

Die Celebration des Apostels Paulus schließt glänzende Zitate aus seinen Briefen ein, ein Gedicht von F.W.H. Myers und, in Bezug zu Paulus' Beruf als Zeltmacher, ein Textauszug von Carlyle:

„Der ausgemergelte entwerfende Mensch erobert unter Mühen mit irdenen Werkzeugen die Erde und macht sie den Menschen untertan. Verehrungswürdig ist für mich die harte Hand, verkrümmt und rauh, in der trotz allem eine Geschicklichkeit hegt, unbesiegbar königlich, wie ein Zepter dieses Planeten“.

Die Autoren deuten an, dass eine große Variationsbreite von Themen aus der Kunst, den Berufen (Hirte, Seemann) und den großen Glaubensrichtungen auf ihre Darstellung warten; alles wahrlich Themen von menschlichem Interesse. Sie bemerken:

„In einem gewissen Grade ist die Aufgabe für Studenten der Geschichte bereits gelöst. In „Helden der Nation“ und ähnlichen Serien, vor allem in Comtes „Kalender großer Menschen“, gibt es bereits ein herausragendes Beispiel (eine große pädagogische Errungenschaft, die bei unseren Erziehern aber völlig unbeachtet geblieben ist) für ein Celebration-Konzept.“

„Es ist natürlich jedem offensichtlich“, fuhr GOULD fort, „der mit Kinderpsychologie vertraut ist, dass vieles von der literarischen und ästhetischen Bedeutung von solchen Festlichkeiten an den jungen Zuhörern und Zuschauern in dem Moment vorbeigeht, wenn die Liturgie vollzogen wird. Die Autoren, die äußerst freimütig darin sind, Einwände gegen ihre eigenen Vorschläge zu erheben, geben diese Tatsache zu. Sie antworten, dass eine Belebung des kindlichen Interesses und Erstaunens und Regungen der Liebe und Ehrfurcht wichtiger sind als das genaue Verständnis von Details. Unter

Vorbehalt gegenüber der Gefahr von Überschwang kann diesem Prinzip zugestimmt werden, Aber die Herren Hayward und Freeman hätten ihrer Sache mit dem Hinweis darauf geholfen, dass im Kindergartenalter einfache kleine Übungen im Singen und Spielen und das Hörtraining den Weg für ausgefallenerere Festspiele vorbereiten würden. Oder, wo es soziale Bedingungen erlauben (obwohl, es, leider! sehr selten ist), könnten die Eltern die zarten Seelen an Musik, Dichtung und bildende Kunst gewöhnen. Auf jeden Fall ist das religiöse Moment gewonnen, wenn die Kinderherzen bewegt sind von der allgemeinen Melodik des Rituals und der Rezitierenden, obwohl ihnen das technische Verständnis fehlt. Es genügt, wenn sie Bewunderung und Neugier empfinden und gerne mehr wissen möchten von einem Helden, einem Ereignis, einem Gedicht, einem Bibelspruch, einem Kunstwerk, einem Thema, über das Erwachsene eifrig und leidenschaftlich sprechen.“

Außer den *Celebrations*, die in Londoner Grundschulen stattfanden, organisierte HAYWARD selbst einige. Diese fanden in großen öffentlichen Sälen und Bibliotheken in London statt. Sie waren eher für die Aufklärung der Erwachsenen gedacht als für Kinder und wurden in den zeitgenössischen pädagogischen Journalen wohlwollend rezensiert.

1929 wurde im *Alexandra Palast* in London ein Fest des Völkerbundes abgehalten, zu dem HAYWARD eingeladen war, um zur Feier des Tages eine angemessene *Celebration* zu organisieren. Der Gegenstand seiner Vorführung, eine ‚*Homepage an Portugal*‘ (vgl. HAYWARD 1932, p. 101ff.), war sorgfältig ausgewählt worden, weil Portugal in HAYWARDS Worten, „*eine Nation mit wenigen Feinden und einer bemerkenswerten Vergangenheit [sei], können wir ihr uneingeschränkt und überzeugend unseren Respekt zollen.*“ (HAYWARD 1938, p. 18) Dieses Ereignis, dem ein großes Publikum einschließlich des portugiesischen Botschafters beiwohnte, bestand aus „*Geschichten über Prinz Heinrich, den Seefahrer, Vasco da Gama, die Gedichte Camoens etc.*“ (HAYWARD 1938, p. 18) HAYWARD hatte großartige und vielleicht unrealistische Vorstellungen über die Möglichkeit solcher Vorführungen, wenn er meinte, sie könnten Weltfrieden und Freundschaft fördern und war bitter enttäuscht über die fehlende internationale Reaktion.

Auch wenn die eher „*zufällige*“ Unterrichtsmethode, wie man sie an den verschiedenen Fakultäten lehrte, fallen gelassen wurde, war diese fundamentale Idee dennoch die Grundlage von HAYWARDS eigener ‚*Celebration*‘-Methode, ihrem Ursprung nach platonisch, ihrer Entwicklung nach herbartia-

nistisch. Die Lehre des ‚*vielseitigen Interesses*‘ im Kern der Erziehungsphilosophie HERBARTS war gleichfalls die Inspiration für die ‚*Celebration*‘.

HAYWARD war immer der Meinung, dass Staatsbürgerkunde oder Staatsbürgerschaft, ein Thema, das viele Pädagogen in den meisten europäischen Ländern nach dem Krieg beschäftigte, als Unterrichtsfach in den Schulen gelehrt werden sollte. Aber damit solch ein Unterricht wirksam sein könnte, müssten die „*tieferen Gefühle*“ (HAYWARD 1938, p. 293) angesprochen werden, und ein wirksamer Weg, solch eine gefühlsmäßige Anteilnahme zu erreichen, gehe über Musik, Literatur, Kunst Theater, die, wie bereits gezeigt, in der von ihm entwickelten ‚*Celebration*‘-*Methode* zu einer Art säkularer Liturgie vereint wurden.

Mit den folgenden Worten fassten HAYWARD und FREEMAN vielleicht die gesamte Philosophie des Konzeptes der ‚*Celebration*‘ zusammen:

„Obwohl wir die aktive Seite des Lebens nicht herabsetzen wollen, betreffen die vorgeschlagenen Erziehungsformen in erster Linie das Kontemplative oder Wertschätzen. Die alte Passivität oder tabula rasa Theorie der Erziehung ist tot; aber sie war mindestens so wahr wie einige der gängigen Theorien, die die Tatsache vielleicht nicht zu leugnen, aber doch zu ignorieren scheinen, dass der Mensch das formbarste und erziehungsfähigste Geschöpf auf Erden ist und am stärksten durch seine Umwelt beeinflusst wird“. (HAYWARD 1918, S, 21)

Der ursprüngliche Zweck der *Schul-Celebration*‘ scheint somit ein Werkzeug gewesen zu sein, die geistige Erneuerung nicht nur der Nation, sondern der Welt durch Erziehung zu bewirken. *The Spiritual Foundations of Reconstruction* bekam mehr Aufmerksamkeit in der Presse als jede vorherige Veröffentlichung HAYWARDS. Theoretisch hätte diese Schrift der Idee der ‚*Celebration*‘ wenigstens einen hinreichenden Bekanntheitsgrad einbringen müssen, so dass sie allgemein angenommen worden wäre.

HAYWARD publizierte zwischen 1920 und 1932 vier Bücher über ‚*Celebrations*‘ zu so unterschiedlichen Themen wie dem Völkerbund, der Enthaltbarkeit, den verschiedenen Staaten der Welt, dem Fliegen, mehreren Heiligen, Florence NIGHTINGALE, GOETHE, der Geographie, dem Silberjubiläum König GEORGES V., William SHAKESPEARE und ab 1926 ein vierteljährlich erscheinendes ‚*Celebration*‘-*Bulletin*, das 16 Ausgaben erreichte. Trotz HAYWARDS unermüdlicher Bemühungen, die Schulbehörden und die Regierungen der Welt durch Presse, publizierte Texte und von ihm durchgeführte *Celebra-*

tions für seine originären und für manche Kommentatoren revolutionären Ideen zu interessieren, wurde der Gedanke der ‚Celebration‘ als ein Mittel der moralischen und geistigen Erziehung von der etablierten Pädagogik nie ernsthaft akzeptiert, obwohl die Schulen, die mit der Idee experimentierten, sie höchst erfolgreich fanden. Ein Programm einer *Shakespeare-Celebration* in einer Grundschule in einem Armenviertel von London hat überlebt versehen mit anerkennenden Kommentaren des Direktors, aber die Bürokratie, die das staatliche Schulwesen verteufelte, und die alle Neuerungen verdammende Haltung der Schulaufsichtsbeamten verhinderten eine ausgedehnte Verbreitung.

HAYWARD, der seine bemerkenswerte Energie in die Förderung seiner Idee investiert hatte, in der er eine revolutionäre Methode sah, sowohl viele uralte Schwierigkeiten in der Erziehung zu lösen als auch internationale Spannungen aufzuheben, fühlte sich zunehmend in seinen Hoffnungen enttäuscht und meinte am Ende, sein Rufen sei wie eine Stimme in der Wüste, und er habe in seinem Lebenswerk versagt. Daher der seltsame Titel der Autobiographie: *An Educational Failure* (Ein pädagogische Versagen).

Dennoch sahen ihn viele seiner einflussreichen Zeitgenossen keineswegs als einen ‚Versager‘ an, eher als einen Propheten, einen Seher, der seiner Zeit voraus war. F.J. GOULD, Lehrer und unermüdlicher Kämpfer für moralische Erziehung, schrieb 1938 nach seiner Pensionierung über Dr. HAYWARD:

„Während der letzten zwanzig Jahre sind unzählige Londoner tief beeindruckt von den Celebrations gewesen, die von Dr. Hayward zusammengestellt und von hunderten von Kindern auf Bühnen aufgeführt wurden, unter Mitwirkung von Rezitatoren, Organisten, Solisten und beredten Schulleitern. Die Themen der Celebrations stammten aus der Geschichte, Wissenschaft, Kunst und Staatsbürgerkunde, alle wurden in einer Atmosphäre von Dichtung, Musik und moralischer Begeisterung durchgeführt. ... In solchen Celebrations ist das soziale und moralische Wesen der Erziehung zusammengefasst, in strahlender Fröhlichkeit und Kameradschaft.“ (GOULD 1938).

Robert W. WITKIN erkannte zwanzig Jahre nach HAYWARDS Tod bei seiner Analyse zwei Elemente, die zusammen die Bedeutung des Handelns für jeden einzelnen ausmachen – das *theoretische* und das *existentielle Element*. Für das Handeln des einzelnen in jeder beliebigen Situation sind beide Bedeutungsebenen wesentlich, da er, „um zu handeln, sowohl die Realität seines Funktionierens in seiner Umgebung erfahren und gleichzeitig diese Realität

in einer zusammenhängenden und folgerichtigen Weise ordnen muss.“ (WITKIN 1976, p. VIIIf.)

Während wir manchmal impulsiv handeln mögen, ist es unmöglich, irgendein Projekt auf dieser Basis aufrechtzuerhalten. *„Intelligentes Handeln“*, fährt er fort, *„ist sowohl selbstbestimmt als auch angepasst und genau hier ist das Wechselverhältnis der beiden Bedeutungsebenen von großer Wichtigkeit.“* Ein Hinweis für einen der Gründe für das Versagen des ‚Celebration‘-Konzeptes könnte in WITKINS nächster Aussage liegen:

„In gewisser Weise ist die Beziehung analog der zwischen einer Theorie und ihrer praktischen Durchführung. Die theoretische Bedeutungsebene wird als eine Art allgemeine Handlungs-„Theorie“ benutzt, die ständig in Übereinstimmung gebracht werden muss mit den realen Bedingungen des Handelns.“ (WITKIN 1976, p. VIII)

War es HAYWARD nicht geglückt, seine Theorie der ‚Celebration‘ mit der existierenden Welt draußen in Einklang zu bringen?

Im vierten und letzten veröffentlichten Buch der *Celebrations*, das 1932 erschien, fasste HAYWARD die hinter dem Konzept liegende Philosophie zusammen.

„Die Argumente für die Celebration-Methode sind gewichtig und werden eines Tages vielleicht allgemein bekannt sein. Unterdessen zähle ich kurz und nahezu ohne Kommentar acht dieser Argumente auf.

1. *Die Celebrations würden eine ungeheure Menge an geographischen, historischen, literarischen, künstlerischen und anderen Informationen vermitteln. (Ich sage nicht „einbläuen“).*
2. *Diese Informationen würden in natürlicher und bedeutungsvoller Weise vermittelt werden; die Geographie Hollands in Verbindung mit Holland etc.*
3. *Aber es würde mehr als Informationen vermittelt, es gäbe Blicke aus der Vogelperspektive und Ansichten, die über den Horizont des Schulunterrichts hinausgingen, auch über die Ziele und sogar über das Verständnis der meisten Pädagogen.*
4. *Die Celebrations würden durch ihren Ursprung und ihre öffentliche Wirkung viele historische Fälschungen und eine noch größere Anzahl von unterdrückten historische Wahrheiten korrigieren.*

5. *Sie würden viele bedeutende Menschen anderen Nationen erstmalig bekanntmachen. (siehe: die Worte von Wergeland in der Celebration von Norwegen).*
6. *Sie würden die Selbstachtung (nicht den kriegerischen Patriotismus) vieler Nationen erhöhen, besonders den der kleinen, dagegen die Scham und das Bedauern vieler Nationen vermehren, besonders der größeren, über die groben Fehler und Verbrechen der Vergangenheit. Ein neuer und edlerer Wettstreit könnte so erweckt werden.*
7. *Indem man sich in den Patriotismus anderer Nationen versetzt würden alle Nationen geistig vorbereitet sein auf den neuen Weltstaat von Mr. Wells, sei er zentralistisch oder föderalistisch.*
8. *Ein Beitrag würde für die Anwendung allgemeiner Methoden für die Erziehung der Gefühle geleistet, obwohl eine höhere gefühlsmäßige Intensität und eine größere psychologische Feinheit in einem anderen Typ von Celebrations gefunden werden könnte.*

Ich versuche nicht, diese Dinge erschöpfend auszuführen. Die Philosophie dieses Themas muss noch geschrieben werden, es genügt hier zu sagen, dass eine Celebration, obwohl sie im Bereich des Wissens Großes erreichen kann, hauptsächlich auf gefühlsmäßige und geistige Ergebnisse zielt; dass die Informationen, die sie so überreich vermittelt, in erster Linie nicht um ihrer selbst willen vermittelt werden, sondern durch tiefgehende Eindrücke, dass das Ganze ungeheuer sparsam ist, was Zeit, Ausrüstung und Kräfteverschleiß der Lehrer angeht, und dass mit der weiteren Verbreitung des Radios die Möglichkeiten für die Welt unermesslich werden.“

Die Ansprüche an die ‚Celebration‘ als ein Mittel des universalen Unterrichts für Schulen, Erwachsene, für Staatsbürger, für den Weltfrieden usw. mögen außergewöhnlich idealistisch erscheinen, was sie auch waren, aber vielleicht nicht mehr als die Ziele der so genannten „progressiven“ Pädagogen dieser Zeit, wie B. RUSSEL oder, seit den 1920ern, A.S. NEILL. Auch wenn die Psychologie als Wissenschaft seiner Zeit in den Kinderschuhen steckte, würde J.F. HERBART, der für HAYWARD lebenslang eine Quelle der Inspiration und eine unbewusste geistige Grundlage war, zweifellos WITKINS Aussage zugestimmt haben: „*Es existiert eine Welt, außerhalb des einzelnen, eine Welt, die existiert, ob er existiert oder nicht.*“ Diese Welt ist die der Objekte, der nackten Fakten, eine Welt der Erfahrungen, die der einzelne mit allen anderen teilt. Aber es gibt noch eine Welt, „*eine Welt, die nur existiert,*

weil der einzelne existiert. Es ist die Welt seiner eigenen Empfindungen und Gefühle. ... Er teilt die zweite Welt mit niemandem. Es ist die Welt des Privaten und des Einsamen.“ (WITKIN 1976, p. 1) Die Anpassung dieser inneren, subjektiven Welt, oder was HAYWARD als **ego** (vgl. HAYWARD 1912, p. 57ff.) verstanden haben mag, an die existentielle objektive Welt ist wesentlich für die harmonische Entwicklung des einzelnen.

Doch für HAYWARD war die Welt des Geistes, das HERBARTSche ‚*vielfältige Interesse*‘, von höchster Bedeutung, und er wäre sicherlich nicht bereit gewesen, den Preis des Verlustes dieser theoretischen inneren Welt zu zahlen. Vielleicht lag sein ‚*Versagen*‘ deshalb in seiner Unfähigkeit, seine eigene subjektive Welt der Gefühle mit der existierenden wirklichen Welt, die er mit anderen teilte, in Einklang zu bringen. War, was WITKIN als den Prozess der subjekt-reflexiven Handlung (WITKIN 1976, p. 1f.) kategorisiert, in HAYWARDS Fall nicht ausreichend ‚*organisiert*‘?

Es wäre oberflächlich, und in der Tat irrig, Frank Herbert HAYWARD als einen verworrenen Idealisten abzutun. Dies war er keineswegs, sondern ein nüchterner, praktischer und praktizierender Erzieher und ein visionärer Lehrer. Der verhängnisvolle Fehler seines pädagogischen Lebens war der, sich nach seinem anfänglichen Exkurs in die Curriculum-Entwicklung, die pädagogische Verwaltung und Politik und in die Reform des Religionsunterrichts mit all seiner Kraft ausschließlich auf die Verbreitung seiner eigenen Idee der ‚*Celebration*‘ zu konzentrieren.

Die ‚*Brücke*‘ zwischen dem intellektuellen und moralischen Bereich, von der HAYWARD so überzeugend in vielen seiner Schriften sprach, war, wie er hervorhob, keine HERBARTSche Idee, sondern seine eigene logische Fortführung des HERBARTSchen Gedankens. HERBART, gab er zu, „*würde von Willen nicht als einer Fähigkeit sprechen.*“ (HAYWARD 1902b, p. 141f.) Aber dem Anliegen HAYWARDS wäre gedient, wenn er die Lehrer Englands durch seine Erläuterungen überzeugen könnte, dass das Anheben des HERBARTSchen Interesses in seinen Schülern eine wertvollere Aufgabe sei, als Laster anzuprangern und das Höllenfeuer zu predigen. Das Erwecken eines solchen Interesses würde zu einem Verlangen führen, das wiederum den Willen motiviert, der dann das Handeln hervorruft. (HAYWARD 1902b, p. 142)

F.H. HAYWARD betonte in der Einleitung zu seinem Buch über die Reform des Grundschulens-Curriculums (HAYWARD 1909, p. 2), dass *Herbartianismus* nicht so sehr eine ‚neue Methode‘ als eine neue Sichtweise auf der Welt sei. Die ‚*Celebration*‘ als ein Mittel der moralischen Erziehung, als ein Weg

zur Förderung des Weltfriedens und der globalen Verständigung war gewiss eine neue und originäre Art, die Welt zu sehen, durch die Philosophie von Johann Friedrich HERBART und den Augen von Frank Herbert HAYWARD.

Wir hoffen, dass in Zukunft HERBARTs bislang nicht anerkannter Einfluss, auch dank des Werks von Dr. HAYWARD, seinen gebührenden Platz in der Geschichte der englischen Erziehung bekommen wird und zur Entwicklung neuer Auffassungen in der Pädagogik Englands und der weiteren europäischen Gemeinschaft beitragen wird. Um eine gegenwärtig in England gängige Redensart aufzugreifen, möchte ich vorschlagen, dass wir jetzt als pädagogische Dringlichkeit die Aktion „*Herbart direkt*“ starten, wenn es uns glücken soll, die kommenden Generationen in der Idee einer Weltbürgerschaft zu erziehen. Eine Entwicklung von HAYWARDs HERBARTschen *Celebrations* könnte dazu beitragen.

Literaturverzeichnis

ADAMS, J.: *The Herbartian Psychology Applied to Education*. New York 1987.

ALDRICH, R. & GORDON, P.: *The Dictionary of British Educationalists*. London 1989.

DAVIDSON, J.: *A New Interpretation of Herbart's Psychology and Educational Theory*. Edinburgh 1906.

DODD, C.: *Introduction to the Herbartian Principles of Teaching*. London 1898.

DODD, C.: *Nature Studies and Fairy Tales*. London 1903.

FINDLAY, J.J.: *Principles of Class Teaching*. London 1902.

FINDLAY, J.J.: *The School. An Introduction to the Study of Education*. London 1911.

GOULD, F.J.: *An Educational Pioneer*. In: *The Literary Guide*. February 1938.

HAYWARD, F.H.: *The Student's Herbart*. London 1902. (a)

HAYWARD, F.H.: *The Reform of Moral & Biblical Education*. London 1902. (b)

HAYWARD, F.H. & THOMAS, M.E.: *The Critics of Herbartianism and other matter contributory to the study of the Herbartian Question*. London 1903. (a)

HAYWARD, F.H.: *Herbartianism*. In: *Child Life*. Vol V, 15th October 1903. pp. 181-185. (b)

HAYWARD, F.H.: *The Secret of Herbart*. London 1904.

HAYWARD, F.H.: *The Meaning of Education as Interpreted by Herbart*. London 1907.

HAYWARD, F.H.: *Education and the Heredity Spectre*. London 1908.

HAYWARD, F.H.: *The Psychology of Educational Administration & Criticism*. London 1912.

HAYWARD, F.H. & FREEMAN, A.: *The Spiritual Foundations of Reconstruction*. London 1919.

HAYWARD, F.H.: *A Fourth Book of Celebrations*. London 1938.

HAYWARD, F.H.: *An Educational Failure*. London 1938.

HERBART, J.F.: *The Science of Education. Its General Principles Deduced from its Aim and the Aesthetic Revelation of the World*. London 1904.

RUSK, R.R.: *Sir John Adams, 1857 – 1934*. In: *British Journal of Educational Studies*. Vol. X. 1961-2. p. 55.

SELLECK, R.J.W.: *The new Education. 1870 – 1914*. London 1988.

WATSON, J.F. (Ed.): *the Encyclopaedia and Dictionary of Education*. London. 1921-2. Vol II. p. 793.

WITKIN, R.W.: *The Intelligence of Feeling*. London 1976.

*Dokumentation der
Verleihung des 6. Stiftungspreises
der
Stiftung Schulgeschichte
des
Bezirksverbandes Weser-Ems der
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft*

Lothar Klingberg

*Zeit und Raum in didaktischer Sicht*¹

Zur didaktischen Relevanz von Zeit und Raum spreche ich unter vier Gesichtspunkten:

- (1) Aspekt *Zeitdimensionen*: Hier geht es um Unterricht als Vermittlungsinstanz von Gegenwart, Zukunft und Vergangenheit.
- (2) Aspekt *Zeitdifferenz* und *Zeitgenossenschaft*: Hier geht es um Unterricht als Vermittlungsprozess differenter Zeitmaße des Lernens und Lehrens und die Bildung didaktischer Zeitkörper.
- (3) Aspekt *Dimensionen des Unterrichts* – Länge und Breite: Hier geht es um das didaktische Zeitkonzept HERBARTS.
- (4) Aspekt *Raum*: Hier diskutiere ich Thesen zur Frage: Unterricht als didaktischer Raum.

I. Unterricht als Vermittlungsinstanz der Zeitdimensionen

Unterricht ist Instanz und Versuch, objektive und subjektive Zeitdimensionen zu vermitteln. Zuerst ist Unterricht ein gegenwärtiges Zeitereignis, ein Ereignis „*unserer*“ Zeit, „*fortlaufender*“ Gegenwarten. Aber diese Gegenwart ist „*voller*“ Vergangenheit, und gleichzeitig ist Unterricht als Pädagogikum zukunftsorientiert.

Wir wollen dies an der Differenz des Zeitbewusstseins von Kindern und Erwachsenen verdeutlichen.

Kinder leben stärker in der Gegenwart als wir. Indessen: Kinder wollen „*groß*“ werden, sie antizipieren phantasievoll künftige Lebenszeiten und Lebenswelten. Kindern bei ihrem „*Großwerden*“ zu helfen, macht die Legitimation des Erziehers aus. Diese Legitimation erteilt ihm nicht der Staat, eine

1 Dieser Text ist die leicht überarbeitete Fassung eines Vortrags, den ich am 25. September 1997 im Rahmen der *Pädagogischen Woche* der Universität Oldenburg gehalten habe. Die Rededktion ist weitgehend erhalten. (Anm. d. Hrsg.: Am 25. September 1997 hat die *Stiftung Schulgeschichte* Herrn Prof. Dr. Lothar KLINGBERG den sechsten Stiftungspreis verliehen. Der Vortrag war zugleich der Festvortrag zu diesem Anlass.)

Behörde oder ein Lehrplan. Es handelt sich in pädagogischer Sicht nicht um die Funktionslegitimation des beamteten Lehrers, sondern um den anthropologisch-psychologischen und wohl auch ethischen Legitimationshintergrund des Pädagogen. In dieser Perspektive ist Unterricht – mit PESTALOZZI – „*nichts anderes, als die Kunst, diesem Haschen der Natur nach ihrer eigenen Entwicklung Handbietetung zu leisten.*“²

Lehrende konzipieren und inszenieren Unterricht aus dem prinzipiellen Zukunftsbezug pädagogischer Prozesse. Ihr Blickpunkt ist die Ausweitung des Horizonts der Gegenwart in den der Zukunft. Darf aber der Erzieher Gegenwart pädagogisch „*opfern*“?, fragt SCHLEIERMACHER. „*Jede pädagogische Einwirkung stellt sich dar als Aufopferung eines bestimmten Momentes für einen künftigen; und es fragt sich, ob wir befugt sind, solche Aufopferungen zu machen?*“³

Dem Kinde beim „*Großwerden*“ zu helfen heißt, die Dimensionen des Gegenwärtigen und Künftigen zu vermitteln. Das ist nicht immer ohne „*Aufopferung*“ von Gegenwärtigem, nicht immer in der Befriedigung des Augenblicks zu leisten.⁴

HERBART hat diesen Gedanken vermutlich früher mit Bezug auf F. H. Chr. SCHWARZ (1766–1837) so gefasst: „*Schwarz verdient Dank dafür, daß er besonders den Zirkel ins Licht gestellt hat, der herauskommt, wenn man erzieht für eine künftige Zeit und der Erzogene wieder erzieht für eine künftige Zeit usw. Wo ist da ein Ende und ein Zweck? Die Natur zeigt uns immer schöne Formen, wenn auch noch lange nicht die Blüte selbst oder die Frucht uns zu erfreuen bereit ist. So soll auch der Erzieher weder bloß den Leichtsinn unterstützen, der nicht an die Zukunft denkt, noch bloß für die Zukunft besorgt sein und darum ringen, kämpfen und – ermüden. Nein, obwohl es ehrenvoll für ihn ist, schon im zarten Kinde das Alter von zwanzig Jahren im Auge zu haben und für Zwecke zu arbeiten, die dann erst erreicht werden*

2 Johann Heinrich PESTALOZZI: *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*. Deutsche Bibliothek in Berlin o.J., S. 28.

3 Friedrich Daniel SCHLEIERMACHER: *Erziehungslehre*. Herausgegeben von C. PLATZ, Langensalza 1871, S. 59.

4 Lernende und Lehrende „*opfern*“ ihre (gegenwärtigen) Zeiten, um Bildungsprozesse im Spannungsverhältnis von Vergangem und Künftigem zu ermöglichen.

sollen, soll er doch nicht verabsäumen, die Gegenwart froh und heiter zu machen und dadurch die dankbare Liebe der Jugend sich zu erwerben."⁵

In seiner Studie *Bildung und Erziehung im Spannungsfeld von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft* (1958) hat Wolfgang KLAFKI die Vermittlungsproblematik der Zeitdimensionen gültig herausgearbeitet. Dort gibt er einen Hinweis auf A. S. MAKARENKO, der mir seit langem wichtig ist. Anknüpfend an SCHLEIERMACHERS Forderung: „Die Lebenstätigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, muß zugleich auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben“, spricht er von einer der „genialen Leistungen des sowjetischen Pädagogen Makarenko“, dass er dieses Prinzip „in seiner Pädagogik der ‚Perspektiven‘ [...] zu verwirklichen gewußt hat“.⁶ KLAFKI sieht Zusammenhänge zwischen den Problemstellungen und Lösungsansätzen SCHLEIERMACHERS, PESTALOZZIS, FRÖBELS und MAKARENKOS in dieser erstrangigen pädagogischen Frage.

Bei MAKARENKO heißt es: „Der Mensch kann auf Erden nicht leben, wenn er nichts Freudiges vor sich sieht. Das eigentliche Stimulans im Leben des Menschen ist die Freude von morgen.“ Der Pädagoge muss diese Freude „organisieren“, „ins Leben rufen und zur Realität machen“.⁷ MAKARENKOS pädagogische Konzeption naher, mittlerer und weiter Perspektiven ist ein Eckpfeiler seiner Theorie der Kollektiverziehung. In der DDR hat es zahlreiche Arbeiten und Schulversuche dazu gegeben.⁸

Erziehung und Unterricht sind zukunftsorientiert in dem Sinne, dass sie auf das Leben nach der Schule vorbereiten. Ihre Legitimation liegt im Anspruch, Lebenshilfe in einem weiten Sinne zu vermitteln: Wissen und Können, Maßstäbe und Orientierungen für wachsende Selbständigkeit und Verantwortlichkeit. Die pädagogische Dimension Zukunft erschöpft sich aber nicht im Begriff der Lebensvorbereitung; sie schließt vielmehr die Vermittlung, die Herausbildung emotionaler Zukunftshorizonte ein. Das ist der Impuls MAKA-

5 Johann Friedrich HERBART: *Aphorismen*. In: *Herbarts Pädagogische Schriften*. Herausgegeben von E. V. SALLWÜRK, Zweiter Band. Langensalza 1906, S. 390 (im folgenden als Quelle: *Herbarts Pädagogische Schriften II*).

6 Wolfgang KLAFKI: *Bildung und Erziehung in Spannungsfeld von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft* (1958). In: Ders.: *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim 1963, S. 23.

7 A. S. MAKARENKO: *Ein pädagogisches Poem (Der Weg ins Leben)*. A. S. MAKARENKO: *Werke*, Erster Band, Berlin 1959, S. 602.

8 Als Beispiel führe ich an: Hans BERGER: *Die Freude als Mittel der Erziehung. Die Bedeutung der Perspektiven in der Erziehungsarbeit*. Berlin 1957.

RENKOS.⁹ Das heißt nun nicht, dass alles „*Spaß*“ machen und „*spannend*“ sein muss. HERBARTS Forderung ist: „*man erhalte dem Zöglinge die Kräfte, die er hat*“.¹⁰

Die Vermittlung von Gegenwart und Zukunft ist eine den Pädagogen permanent fordernde und nicht selten überfordernde Aufgabe. Es ist kein Zufall, dass sich die besten Köpfe unserer Disziplin immer wieder mit diesem Problem herumgeschlagen haben. Und das ist nur die erste „*Hälfte*“ des Problems. In anderer Perspektive ist Unterricht der immer erneute Versuch, Gegenwart und *Vergangenheit* zu vermitteln. Unterricht mutet Lernenden zu, Vergangenheit „*aufzuarbeiten*“, sich „*Altes*“ zu Eigen zu machen. Und das mit der Begründung, „*Altes*“ sei lebenswichtig für Kommendes und für das zu erwartende Neue. Unterricht ist ein hochkomprimierter Vermittlungsprozess von Zeit(en), ein Vorgang, der Zeiten verlebendigt und damit soziale Kontinuität bewirkt. Unterricht ist Glied im universalen Vorgang der *Abbriviatur* von Entwicklungsprozessen, und er ist selbst ein Faktor der geschichtlichen Abbriviatur geistiger und wohl auch sozialer Prozesse.

In seiner Vorrede zur *Phänomenologie des Geistes* äußert HEGEL den Gedanken, dass die geistige Entwicklung des Individuums eine verkürzte Rekapitulation, eine Abbriviatur, der geschichtlichen Erkenntnis ist: „*Der einzelne muß auch dem Inhalte nach die Bildungsstufen des allgemeinen Geistes durchlaufen, aber als vom Geiste schon abgelegte Gestalten, als Stufen eines Wegs, der ausgearbeitet und geebnet ist; so sehen wir in Ansehung der Kenntnisse das, was in früheren Zeitaltern den reifen Geist der Männer beschäftigte, zu Kenntnissen, Übungen und selbst Spielen des Knabenalters herabgesunken und werden in dem pädagogischen Fortschreiten die wie im Schattenrisse nachgezeichnete Geschichte der Welt der Bildung erkennen.*“¹¹

Bei HERBART finden wir, seiner Philosophie entsprechend, eine „*realistische*“ Fassung dieses Gedankens: „*Das ist das Höchste, was die Menschheit in jedem Moment ihrer Fortdauer tun kann, daß sie den ganzen Gewinn*

9 Ein enger, pragmatischer Begriff von „*Lebensnähe*“, das anklagende Rühren in allen möglichen unerfreulichen Verhältnissen und „*Befindlichkeiten*“, ein vordergründiges Politisieren und Soziologisieren blockiert nicht selten die „*Freude auf morgen*“, die Kinder (und Lehrer) brauchen wie die Luft zum Atmen.

10 Johann Friedrich HERBART: *Kurze Enzyklopädie der Philosophie*. Herausgegeben von G. HARTENSTEIN. Leipzig 1850, S. 151.

11 G. W. F. HEGEL: *Phänomenologie des Geistes*. Leipzig 1949, S. 27.

ihrer bisherigen Versuche dem jungen Nachwuchs konzentriert darbiere, sei es als Lehre, sei es als Warnung."¹²

Das erstaunliche Phänomen *Unterricht* unter diesem Aspekt zum Thema zu machen, bleibt eine reizvolle Aufgabe.¹³

Unterricht ist der Versuch, „*Erbe*“ zu vergegenwärtigen und in den Zukunftshorizont des Lernenden einzubringen. Damit gewinnt die didaktische Fragestellung einen spezifisch traditionellen und konservativen Blickpunkt. „*Konservativ*“ nicht im Sinne von Konservieren des Bestehenden, sondern im Sinne der überzeitlichen Funktion des Pädagogischen. Im genuinen Anspruch des Pädagogischen liegt etwas, was man „*Erinnerungsarbeit*“ nennen kann; zum originären Gestus des Lehrers als Pädagogen gehört, immer wieder an das überzeitlich Gültige, an das Bleibende zu erinnern.

Der Pädagoge muss die Dimensionen der Zukunft und der Vergangenheit im Gegenwärtigen vermitteln und diese Vermittlung subjektiv fassbar und möglichst erlebbar machen. MAKARENKO hat diese pädagogische Logik in den beiden „*Eckpfeilern*“ seiner Erziehungstheorie gefasst: die Dimension Zukunft in seiner Konzeption *pädagogischer Perspektiven* und die Dimension des Vergangenen, der Herkunft, der Geschichte in seiner Konzeption *pädagogischer Traditionen*. Im spannungsreichen Verhältnis von Perspektivischem und Traditionalem lebt und entwickelt sich eine Gemeinschaft von Kindern und Jugendlichen im pädagogischen Begriff des Kollektivs.¹⁴ Kinder und Jugendliche brauchen nicht nur „*die Freude auf morgen*“, sondern auch die Geborgenheit der Gemeinschaft und auch den Stolz auf diese Gemeinschaft.

II. Zeitdifferenz und Zeitgenossenschaft

Im Spannungsfeld der Zeitdimensionen entfaltet sich die *didaktische* Fragestellung als eigentümliche Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden.

12 Johann Friedrich HERBART: *Pädagogische Schriften*. Herausgegeben von E. v. SALLWÜRK, Erster Band. Langensalza ⁸1922, S. 130f. (im folgenden als Quellenangabe: *Herbarts Pädagogische Schriften I*).

13 Vgl. Lothar KLINGBERG: *Abbeviatur als didaktisches Problem*. In: Ders.: *Lehren und Lernen – Inhalt und Methode. Zur Systematik und Problemgeschichte didaktischer Kategorien*. Oldenburg 1995, S. 9–18.

14 *Kollektiverziehung* (oder: *Gemeinschaftserziehung*) ist eine vergangene Fragestellung der neueren deutschen Pädagogik, und der diesbezügliche Fundus aus Theorie und Praxis „*sozialistischer Erziehung*“ scheint auch der Vergessenheit anheimzufallen.

Lehrende und Lernende sind zwar Zeitgenossen, sie leben und agieren aber auch in differenten Zeiten, Zeitmaßen und Zeitvorstellungen. Lernende und Lehrende erleben sich, andere und die Welt gleichzeitig und ungleichzeitig, als Zeitgenossen, aber nicht selten auch als Wesen aus anderen Zeitregionen, ja anderen Welten.

Ungleichzeitigkeit wird im Wissen des Nicht-Wissens/Nicht-Könnens erfahren und kann zum starken Lernmotiv werden. Lehren legitimiert sich durch den Anspruch, Ungleichzeitigkeit zu reduzieren und Gleichzeitigkeit temporär immer wieder herzustellen.

Das Spezifikum des Unterrichts ist eine *didaktische* Lehrer-Schüler-Beziehung, also eine soziale, kommunikative Konstellation der Differenz von Zeit. Diese Differenz wird dadurch temporär aufgehoben, dass ein Lehrender (nicht immer der professionell Lehrende) seinen Vorsprung im Wissen und Können und im Verständnis der Situation einsetzt, indem er zur „*Nachfolge*“ und damit zur Zeitgleichheit auffordert. So ist Unterricht ein Prozess immer erneuter Setzung und Aufhebung von Zeitdifferenz. Indem ein Lehrender diesen Prozess vermittelt, hebt er seinen Vorsprung auf, „*gibt er von seiner Zeit ab*“, und so entstehen immer wieder Zeitgleichheit und Zeitgenossenschaft. In dieser didaktischen Differenz liegt eine der Begründungen für didaktisches Führen.

Die Bestimmung „*Führen*“ ist konstitutiv für didaktische Prozesse, darüber hinaus für die pädagogische Fragestellung im ganzen. Ohne pädagogische Differenz, die auch Distanz einschließt, geht die produktive Spannung zwischen Nähe und Abstand, zwischen Gleichzeitigkeit und Ungleichzeitigkeit verloren, und pädagogische Prozesse verlieren ihren „*Witz*“. Es liegt in der Logik des Pädagogischen, dass „*Alt*“ und „*Jung*“ in ihren differenten Ansprüchen und Zeitmaßen aufeinandertreffen. Diese Differenz muss *pädagogisch* und *didaktisch* vermittelt werden, sie muss aber – aufs Ganze gesehen – auch ausgehalten werden. Die Dignität pädagogischer Differenz darf nicht durch Anbiederung oder Konzessionen an modische Attitüden und Kulte von Kindlichkeit und Jugendlichkeit verletzt werden. Deshalb habe ich Schwierigkeiten mit der gängigen Metapher, Kinder seien dort „*abzuholen*“, wo sie (gerade) sind. Die Aufforderung zur Selbsttätigkeit schließt den Impuls ein, der Sache und auch dem Lehrenden „*entgegenzukommen*“. Im Pädagogischen liegt nicht nur der Anspruch und die Geste des Verstehens, sondern

auch der Forderung. MAKARENKOs pädagogischer Leitsatz war: Ich fordere, weil ich dich achte!¹⁵

Die pädagogische und didaktische Problematik der Zeit ist für Lehrende und Lernende gleichermaßen, aber auch auf andere Weise relevant. Lehrende bringen – wie Lernende – ihre Lebenszeit ein. Unterrichtszeit ist immer auch ihre Lebenszeit und ein Stück ihrer Lebensgeschichte. Indessen ist in didaktischer Sicht ihre Zeit auf die Zeit(en) ihrer Schüler – auf deren Perspektive – bezogen. So gesehen „opfern“ auch Lehrende ihre Zeit, ihre Gegenwart einer pädagogisch intendierten Zukunft ihrer Schüler auf. *„Zeithergabe ist die Bedingung der Lehre. Wir müssen uns Zeit füreinander nehmen, wenn wir voneinander lernen sollen. Aber die Zeiten, welche Lehrer und Schüler hergeben, sind entgegengesetzter Qualität. Und wir müssen diesen Gegensatz ernst nehmen, damit wir auf die zeitbildenden Kräfte selber stoßen.“*¹⁶

Die didaktische Problematik der Lehrer-Zeit liegt primär in der Logik des Lehrens, in den Zeitmaßen eines hochorganisierten Unterrichts. Riesige Stoffmassen türmen sich auf und wollen in definierten Zeitmaßen didaktisiert werden. Feste Organisationsformen begrenzen diese Zeitmaße. Vor allem aber: die individuellen Zeitmaße einer großen Schülerschar sind permanente „Störfaktoren“ einheitlicher didaktischer Maßverhältnisse. HERBART hat das bereits aus seiner begrenzten Einsicht in die Hauslehrerpraxis klar erkannt: *„Der Unterricht spinnt einen langen, dünnen, weichen Faden; den der Glockenschlag zerreißt, und wieder knüpft; der in jedem Augenblick die eigne Geistesbewegung des Lehrlings bindet, und, indem er sich nach **seinem** Zeitmaß abwickelt, **ihr** Tempo verwirrt, ihren Sprüngen nicht folgt und ihrem Ausruhen nicht Zeit läßt.“*¹⁷

Stündlich vollbringen Lehrer das Kunststück, die differenten Maßverhältnisse von Sachen, von Lernenden, von Organisationsprinzipien der Schule und des Unterrichts in didaktischen Vermittlungsprozessen soweit anzunähern, dass Unterricht als Gespräch möglich wird. Wie kommt dieses „Kunststück“ zustande? Wie können die differenten Zeitmaße von Lernenden und Lehrenden

15 *„Möglichst hohe Forderungen an den Menschen und möglichst hohe Achtung vor ihm!“* (A.S. MAKARENKO: *Werke*, Fünfter Band. Berlin 1956, S. 150.

16 Eugen ROSENSTOCK-HUESSY: *Der Atem des Geistes*. Frankfurt am Main (Verlag der Frankfurter Hefte), 1950, S. 123.

17 Johann Friedrich HERBART: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet*. In: *Herbarts Pädagogische Schriften I*, a.a.O., S. 181.

in gelingenden didaktischen Akten aufgehoben werden? Wie entstehen didaktische Zeitkörper als temporäre Basis gelingenden Unterrichts?

Ich möchte an einem Text, für dessen Vermittlung in der „Wendezeit“ ich Otto LANGE, Oldenburg, danke, den Gedanken von Gleichzeitigkeit und Ungleichzeitigkeit vertiefen.

In seinem großen Essay *Der Atem des Geistes*, einer freien Interpretation des *De Magistro* von Aurelius AUGUSTINUS spricht Eugen ROSENSTOCK-HUESSY vom „Lehren als menschliches Grundrecht“¹⁸ und von der anthropologischen und psychologischen Notwendigkeit zu Lehren, gerade wegen der Zeitgenossenschaft zwischen Lehrenden und Lernenden. „Alles Lehren gründet auf unsere Macht, durch Übertragung eine Zeitfolge herzustellen. Diese Zeitfolge ist nur möglich, falls der Lehrer als älter, der Schüler als jünger gilt [...]. Es genügt, daß alles Lehren ein Früher und ein Später voraussetzt. Mindestens eine Stunde vorher muß der Lehrer gewußt, eine Stunde später der Student gehört haben. Sonst liegt kein Lehrprozeß vor.“¹⁹ „Das augustianische Modell reduziert die Zeiten, welche zwischen zwei Menschen verschmolzen werden müssen, zu einem Lehrgespräch. Aber im Prinzip ist auch noch die Schulstunde Sukzession eines jungen Menschen in die Zeit eines älteren. Auch sie ist Erbfolge.“²⁰ „Jung‘ und ‚alt‘ sind keine biologischen Begriffe. Sie sind geistige Vorstellungen unseres Gesellschaftslebens, denn der jüngste Lehrer ist doch älter als der älteste Schüler, insofern jener lehrt und dieser lernt.“²¹ „Mithin wird im Lehrer-Schüler-Verhältnis eine Zeitspanne gewölbt, die es in der Natur nicht gibt. [...] Ist es also denkbar, daß wir genau in dem Grade Zeitgenossen werden, als wir zu Lehren und Lernen uns zu vereinigen wissen?“²² „Dieses Gebilde ist die Bildung einer gemeinsamen Zeit, eines Zeitkörpers, der [...] unaufhörlich neu erschaffen werden“ muss.²³

Wir müssen nun genauer nach den didaktischen Koordinaten der Bildung von Zeitkörpern fragen. Ich versuche dies an einer Explikation von HERBARTS didaktischem Zeitbegriff.

18 Eugen ROSENSTOCK-HUESSY: A.a.O., S. 105.

19 Ebenda, S. 116.

20 Ebenda, S. 117.

21 Ebenda, S. 118.

22 Ebenda, S. 120f.

23 Ebenda, S. 127.

III. Herbarts didaktischer Zeitbegriff – Dimensionen des Unterrichts

In Bern ist HERBART als Hauslehrer und Erzieher auf die pädagogische und didaktische Dimension der Zeit gestoßen; er hat dort das uralte Zeitproblem einer Lehrerexistenz erfahren. Im 3. Bericht an Herrn STEIGER (1798) lesen wir: *„Ich sprach zu viel, beobachtete zu wenig, verlor, überwältigt vom Druck des Winters, das feine Gefühl, was die Zeit des Redens oder des Redenlassens, den Augenblick, wo der Lehrer dem Zögling einen Gedanken geben, ein Gefühl einflößen, von jenem, wo er den eigenen Begriffen der letztern nur gleichsam die Geburtshilfe leisten, und von noch andern, wo jede Hilfe die Tätigkeit hemmen würde, unterscheidet. Es fehlte mir nur zu sehr an durchdringendem Blick und an steter Gegenwart des Geistes, um mühsam erdachte Pläne und mit ihnen mein gewohntes Betragen unerwarteten Umständen bald und genug anzupassen. Viele Kunstgriffe zur Erleichterung des Unterrichts waren mir nicht geläufig genug. Die Vorbereitung auf den Unterricht kostet mir sehr viel Zeit.“*²⁴

Der 22jährige HERBART – ich sehe ihn manchmal als „*Neulehrer*“ – hatte die drei Grundsituationen des Unterrichts klar erfasst und er hatte begriffen: Im Pädagogischen kommt es sehr darauf an, das Erforderliche, Notwendige zur rechten Zeit zu tun. Einige Jahre später, 1806, in seiner *Allgemeinen Pädagogik*, entwickelt HERBART sein didaktisches Zeitkonzept. Den Abschnitt „*Stufen des Unterrichts*“ leitet er mit HOMERS Frage aus *Odyssee IX*, 14 ein: *„Was nun bericht’ ich zuerst, was darauf und was dann am Ende?“*²⁵ Die Frage, die sich alle stellen, die etwas zu berichten, zu erzählen, zu vermitteln haben. Die alte Lehrerfrage: Einen Anfang finden, zu einem guten Ende gelangen und das Ganze angemessen artikulieren. Wie einfach hört sich das an!

HERBART entwickelt sein didaktisches Zeitkonzept in einem Zwei-Dimensionen-Ansatz: *„Was **nacheinander**, und eins durch das andre, was hingegen **zugleich**, und jedes mit eigener und ursprünglicher Kraft geschehen müsse: diese Fragen gelten allen Geschäften, allen Plänen, worin eine große Mannigfaltigkeit verflochtener Maßregeln enthalten sein soll. Denn immer wird man von mehreren Seiten zugleich anfangen, immer auch vieles durch das*

24 Johann Friedrich HERBART: *Berichte an Herrn von Steiger*, 3. Bericht. In: *Herbarts Pädagogische Schriften II*, S. 30f.

25 Johann Friedrich HERBART: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet*. In: *Herbarts Pädagogische Schriften I*, S. 186.

Vorhergehende bereiten müssen. Dies sind gleichsam die zwei Dimensionen, nach welchen man sich zu orientieren hat."²⁶

An anderer Stelle heißt es: „*Es gibt eine Breite und eine Länge des Unterrichts durch das was nebeneinander und nacheinander gelehrt werden soll.*“²⁷ HERBARTS Biograph Ernst VON SALLWÜRK interpretiert: „*Die zwei Dimensionen sind a) die nebeneinander (in die Breite) wirkenden Interessen, b) die nacheinander (in der Längsrichtung) sich folgenden Stufen des Unterrichts*“²⁸

Ausgangspunkt für diese Konstruktion ist HERBARTS Bestimmung des Unterrichtszwecks: *Vielseitigkeit des Interesses*. Er analysiert diese Bestimmung unter formalen und materialen Aspekten. Unter *formalem* Aspekt definiert er Vielseitigkeit in Abgrenzung zu „*Einseitigkeit*“ und „*Vielgeschäftigkeit*“ („*Flattersinn*“). Vielseitigkeit bildet sich im Wechsel von *Vertiefung* und *Besinnung*. Wir wenden uns einer Erscheinung zu, sind ganz bei der Sache, gewissermaßen „*außer uns*“; dann beugen wir uns – bildlich gesprochen – zurück, sind reflektierend wieder „*bei uns*“; wir sind „*zur Besinnung gekommen*“.

HERBART führt einen zweiten Differenzierungsaspekt ein: Ruhe und Fortschreiten (in der „*Vertiefung*“ und in der „*Besinnung*“): „*Ruhende Vertiefung [...] sieht das Einzelne klar*“²⁹; *fortschreitende Vertiefung* assoziiert die einzelnen Vorstellungen; *ruhende Besinnung* erfasst Zusammenhänge, Ordnungen, Gesetzmäßiges; *fortschreitende Besinnung* operationalisiert den Gedankengang und erprobt Anwendungen. So gewinnt HERBART seine berühmten vier Stufen: *Klarheit, Assoziation, System und Methode* und mit dem Begriff „*Artikulation des Unterrichts*“ die Dimension „*Länge*“ seines didaktischen Zeitkonzepts.

Im zweiten Analyseschritt akzentuiert HERBART den *materialen* Aspekt von Vielseitigkeit und fragt nach den „*Gegenständen des vielseitigen Interesses*“.³⁰ Er differenziert Interessen „*am Objektiven*“ von Interessen „*am Sub-*

26 Ebenda.

27 Johann Friedrich HERBART: *Aphorismen zur Pädagogik*. In: *Herbarts Pädagogische Schriften II*, S. 410.

28 Anmerkung 17 in: *Herbarts Pädagogische Schriften I*, S. 186.

29 Johann Friedrich HERBART: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet*. In: *Herbarts Pädagogische Schriften I*, S. 173.

30 Ebenda, S. 177.

jektiven".³¹ Erstere sind *Erkenntnisinteressen*, letztere Interessen der *Teilnahme*. Beide „*Reihen*“ umfassen je drei „*Glieder*“: die Reihe Erkenntnis: empirische, spekulative und ästhetische Interessen; die Reihe Teilnahme: sympathetische, gesellschaftliche und religiöse Interessen. Teilnahme ist „*Vertiefung in menschliche Gefühle*“.³²

Diese sechs Seiten des Interesses sollen „*gleichschwebend*“, d.h. gleichermaßen („*harmonisch*“) ausgebildet werden; sie sollen aber auch möglichst *gleichzeitig*, also in einem gewissen Parallelismus, entwickelt werden. HERBART denkt dabei wohl nicht an eine Zuordnung der Interessen an einzelne Disziplinen. „*Breite*“ ist auf inhaltliche Aspekte einer Thematik bezogen, also auf das vielseitige didaktische Aufschließen eines Gegenstandes. HERBART demonstriert diesen Gedanken schulmäßig an der Behandlung seiner geliebten *Odyssee*:

„*Die Odyssee erzählt eine lange, bunte Geschichte; sie weckt also das **empirische** Interesse. Sie zeigt allerlei Menschen in Wirkung und Gegenwirkung; dadurch reizt sie zu einer Reflexion über den Zusammenhang der Ursachen und Folgen in der menschlichen Gesellschaft, und diese Reflexion ist der Anfang der **Spekulationen** des pragmatischen Historikers. Sie ist ein Gedicht, und zwar ein klassisches Gedicht; und obgleich sie als solches von Kindern keineswegs vollständig aufgefaßt wird, ... so umringt sie dennoch den kindlichen Geist mit den allergünstigsten Gelegenheiten, um sich, soweit seine Anlage reicht, in **ästhetischer** Hinsicht zu entwickeln. Sie schildert menschliche Leiden und Freuden, und zwar dem allergrößten Teile nach so, daß schon der kleine Knabe, und dieser eigentlich am allermeisten, damit **sympathisieren** kann. Sie zeigt gesellschaftliches Wohl und Wehe, bürgerliche Ordnung und Unordnung; sie erregt hierdurch das **gesellschaftliche** Streben, welches sich späterhin zum Gemeinsinn ausbilden soll. Endlich zeigt sie den Menschen unterworfen einer höhern, göttlichen Gewalt; sie leitet also zur **religiösen** Demut. [...]* Dies alles zusammengekommen ist nun nicht bloß eine vollständige Induktion, woraus folgt, daß die *Odyssee* ein höchst vortreffliches Bildungsmittel sei, sondern es ist auch hiermit ein vollkommen zureichendes Beispiel gegeben, welche *Manigfaltigkeit*, welche

31 Johann Friedrich HERBART: *Aphorismen zur Pädagogik*. In: *Herbarts Pädagogische Schriften II*, S. 403.

32 Johann Friedrich HERBART: *Pädagogisches Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung*. In: *Herbarts Pädagogische Schriften II*, S. 286.

*Art von Vielseitigkeit gefordert werde, indem vom vielseitigen Interesse die Rede ist.*³³

HERBART zeigt exemplarisch, wie die ganze Breite des Interessenspektrums eines großen Gegenstandes ausgeschöpft werden kann. „*Breite*“ heißt, einen Unterrichtsinhalt vielseitig zu artikulieren und viele „*Seiten*“ im Lernenden „*anzusprechen*“. Im Aspekt „*Breite*“ liegt der Impuls, Unterricht „*viestimmig*“ zu intonieren, wie einen polyphonen Satz, und ihn zum vollen Akkord zu führen. Ein solcher Satz hat Länge und Breite; er füllt den Raum.

Fragt man nach dem „*Schicksal*“ von HERBARTS Zwei-Dimensionen-Ansatz, muss man wohl feststellen, dass dieser als theoretisches Problem in der neueren Didaktik verloren gegangen ist. Explizit wird lediglich die Dimension „*Länge*“ weiter bearbeitet, also die Artikulationsfrage. Die Didaktik in der DDR hat diese Frage im Begriff „*Didaktische Funktionen*“ behandelt und intensiv diskutiert.³⁴ Die Dimension „*Breite*“ hat als HERBARTSche Fragestellung keine Rolle gespielt. Indessen hat sich die elementare Logik des Didaktischen, die HERBART als erster problematisiert hat, in vielen neueren Didaktikkonzepten durchgesetzt. So spielte in der DDR die Frage nach den „*Fünf Seiten der Bildung und Erziehung*“ eine erhebliche Rolle. In der Didaktik-Diskussion wurde diese Frage unter dem Titel „*Komponenten der Unterrichtsgestaltung*“ lebhaft diskutiert.³⁵

IV. Thesen zu: Unterricht als didaktischer Raum

Herbarts Zwei-Dimensionen-Ansatz kann als Konstruktionsmodell *didaktischer Räume* interpretiert werden. Didaktische Räume entfalten sich im Koordinatensystem von Länge (Aspekt *Zeitfolge*) und Breite (Aspekt *Zeitraum*). „*Breite*“ ist der Aspekt der „*Ausdehnung*“ von Zeit in den Raum.

Didaktische Räume weisen folgende Merkmalsstruktur auf:

- (1) Als pädagogische Konfigurationen sind didaktische Räume *Schonräume*:

33 Ebenda, S. 387f.

34 Vgl. Lothar KLINGBERG: *Lernen – Lehren – Unterricht. Über den Eigensinn des Didaktischen*. Lern- und Lehr-Forschung, LLF-Berichte Nr. 17, April 1997, Interdisziplinäres Zentrum für Lern- und Lehrforschung, Universität Potsdam, S. 46f.

35 Ebenda, S. 49f.

- Gebilde der Differenz (und auch Distanz) gegenüber dem „*Leben*“, den „*Ernstfällen*“ des ökonomischen, politischen usw. Lebens;
 - Spielraum für das Erproben eigener Möglichkeiten und Grenzen, für das Ausschreiten von Räumen, für spielerisches Üben im spannungsreichen Verhältnis von Regel und Freiraum;
 - Übungsraum für die Ausbildung kognitiver, emotionaler und sozialer „*Kräfte*“, Ausdrucksweisen und Tugenden.
- (2) Didaktische Räume sind *artifizielle* Gebilde, keine „*Naturräume*“, sondern Kunsträume. Didaktisch gefasster Unterricht ist künstlich im doppelten Sinne: a) Nicht-Natur, menschliches Werk; b) mit ästhetischen Anspruch. Unterricht soll die „*naturwüchsigen*“ menschlichen Grundprozesse der Erfahrung und des Umgangs ergänzen, aber auch erweitern und steigern (HERBART spricht auch von „*erhöhen*“³⁶). Sein Anliegen sind *Erkenntnis* und *Teilnahme*, also menschliche Leistungen und Empfindungen, die entwickelt, ausgebildet werden müssen, weil sie natürliches Erfahrungslernen und ursprünglichen Umgang transzendieren.

Didaktische Räume sind artifiziell auch im Sinne ästhetischer Ansprüche; sie sind Gestaltungen „*auch nach den Gesetzen der Schönheit*“.³⁷

- (3) Unterrichtsräume mit didaktischem Anspruch sind *gestaltete* Räume, keine amorphen, formlosen Gebilde, sondern Gestaltungen in ihrem „*inhärenten Maß*“³⁸. Unterricht wird „*entworfen*“ nach Gesichtspunkten einer didaktischen Konstruktion von Unterrichtsinhalten, in der Verbindlichkeit didaktischer Prinzipien, im Anspruch von Methode und im Versuch, Unterricht „*in Form*“ zu bringen.

Didaktisch gefasster Unterricht entsteht zweimal: im Kopf von Lehrenden (auch von Lernenden), als Projekt, Entwurf, Idee, und in praxi, im

36 Johann Friedrich HERBART: *Aphorismen zur Pädagogik*. In: *Herbarts Pädagogische Schriften II*, S. 416.

37 „*Das Tier formiert nur nach dem Maß und dem Bedürfnis der species, der es angehört, während der Mensch nach dem Maß jeder species zu produzieren weiß und überall das inhärente Maß dem Gegenstand anzulegen weiß; der Mensch formiert daher auch nach den Gesetzen der Schönheit.*“ (Karl MARX: *Ökonomisch-philosophische Manuskripte (1844)*. In: Karl MARX/Friedrich ENGELS: *Werke*, Ergänzungsband, Erster Teil, Berlin 1968, S. 517.

38 Ebenda.

prozessualen Vollzug, im HERBARTSchen Begriff von „pädagogischem Takt“.³⁹

Didaktische Tätigkeit vollzieht sich auf zwei Ebenen, und eine Vernachlässigung der ersten, projektierenden und reflektierenden, „zugunsten“ situativer Antriebe und Handlungssequenzen führt zur Einbuße an Reflexivität und Bewusstheit. Unterricht gestalten heißt, ihn in Form bringen. Sache der Didaktik ist es, Formalismen zu prüfen, zu kritisieren und zu begründen. Didaktische Formalismen dürfen nicht per se diskreditiert werden, schon gar nicht, wenn man an Stelle alter keine neuen Formalismen empfehlen kann. Die ZILLER-REINSchen „Formalstufen“ zu kritisieren, ist das eine; neue „Formalstufen“ begründet zu empfehlen, das andere. Der „Kampf gegen den Formalismus“ (eine beliebte Formel in der DDR-Didaktik) darf kein Kampf gegen die Form, den legitimen didaktischen Formalismus sein. Dem sich ausbreitenden didaktischen (und pädagogischen) Impressionismus und Naturalismus muss didaktischer Gestaltungswille entgegengesetzt werden.⁴⁰

- (4) Didaktische Räume sind *begrenzte* Räume; sie sind konturiert, also nicht „uferlos“. Didaktisch gefasste Räume entfalten sich in der Spannung von Enge und Weite, von Begrenzung und Öffnung.

Exkurs: Was ist „Offener Unterricht“?

„Offener Unterricht“ (OU) wird, soweit ich sehe, in drei Bedeutungen gehandelt:

39 Johann Friedrich HERBART: *Die erste Vorlesung über Pädagogik (1802)*. In: Dietrich BENNER (Hrsg.): *Johann Friedrich Herbart: Systematische Pädagogik*, Band 1: Ausgewählte Texte, Weinheim 1997, S. 43–46. Vgl. auch Ders.: *Die erste Vorlesung über Pädagogik (1802): Pädagogischer Takt und das Theorie-Praxis-Problem*. In: Dietrich BENNER (Hrsg.): *Johann Friedrich Herbart: Systematische Pädagogik*, Band 2: Interpretationen, S. 9–16. Vgl. weiterhin: Lothar KLINGBERG: *Herbart über „Pädagogischen Takt“*. In: Klaus KLATTENHOFF (Hrsg.): *„Knaben müssen gewagt werden“*. *Johann Friedrich Herbart gestern und heute*. Schriftenreihe der Stiftung Schulgeschichte des Bezirksverbandes Weser-Ems der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft und der Arbeitsstelle Regionale Schulgeschichte der Universität Oldenburg, Band 7. Oldenburg 1997, S. 193–207.

40 „Kampf gegen Formalismus“ war ein gängiger „Kampfruf“ in der Pädagogik (und anderen Disziplinen) in der DDR. Auch der „Formalismus“ der *Herbartianer* wurde heftig attackiert. Auch gegenwärtig sind ähnlich gut klingende „Parolen“ zu vernehmen. Das darf nicht dazu führen, dass der legitime didaktische Formalismus, also das, was mit Form, Formgebung und formalem Anspruch zusammenhängt, auf der Strecke bleibt. Ohne die gewisse Strenge der Form ist – didaktisch gefasster – Unterricht ein Widerspruch in sich.

OU 1: Unterricht öffnet sich „*dem Leben*“ unter zwei Aspekten: von „*außen*“ nach „*innen*“, von „*innen*“ nach „*außen*“.

Das ist die alte Forderung nach Lebensnähe, Lebensverbundenheit, auch Verbindung von Theorie und Praxis als Gegenpol zur Forderung nach Distanz zum „*Leben*“.

OU 2: „*Offen*“ = spontan, nicht gebunden („*Offenheit*“); Unterricht als situativer Vorgang, den man nicht gestalten muss, der sich „*aus sich heraus*“ entwickelt.

Das läuft auf Rücknahme von Planung, Bewusstheit und Führung hinaus.

OU 3: Revision der klassischen innerdidaktischen Logik von Lehren und Lernen und des traditionellen Verhältnisses von Lehrenden und Lernenden – Lehrende und Lernende als „*Akteure*“ des Unterrichts, sein „*kollektives Subjekt*“.⁴¹

Kritik:

OU 1 ist eine alte didaktische Position, für die es „*einheimische Begriffe*“ gibt.

OU 2 ist keine didaktische Position, eher eine „*naturalistische*“.

OU 3 wäre ein produktiver Ansatz, der theoretisch expliziert werden müsste. Hier geht es um die Frage der Handlungsräume von Lehrenden und Lernenden.

„*Offener Unterricht*“ – wenn dieses Wort mehr sein soll als ein Slogan⁴² – kann nur in der widersprüchlichen Beziehung von „*Öffnen*“ und „*Schließen*“, von Raumbegrenzung und Raumerweiterung produktiv diskutiert wer-

41 Zur Frage eines „*kollektiven Subjekts des Unterrichts*“ habe ich mich mehrfach ausgelassen. Vgl. hierzu: Lothar KLINGBERG: *Lehrende und Lernende im Unterricht*. Berlin 1990, S. 154–157. Vgl. auch Ders.: *Lernen – Lehren – Unterricht. Über den Eigensinn des Didaktischen*. In: *Lern- und Lehr-Forschung*, LLF-Berichte Nr. 17, Interdisziplinäres Zentrum für Lern- und Lehrforschung der Universität Potsdam, S. 87f., 91–101.

42 Für Dieter LENZEN trägt der Begriff „*offenes Curriculum*“ „*die semantischen Merkmale eines Schlagwortes und gleichzeitig die pragmatischen Merkmale eines ‚Slogans‘*“. (Dieter LENZEN: *Offene Curricula – Leidensweg einer Fiktion*. In: H.-D. HALLER/D. LENZEN (Hrsg.): *Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1976*. Stuttgart 1976, S. 144. LENZEN bezieht sich auf Hilbert MEYER: *Einführung in die Curriculum-Methodologie*, München 1972, S. 76. Was hier für *Curriculum* ausgesagt wird, gilt wohl mutatis mutandis auch für *Unterricht*.)

den. Didaktische Räume sind bewegte Räume, sie entfalten und erschließen sich in der Polarität von Vertrautheit und Fremdheit, von Sicherheit und Unsicherheit, von Geborgenheit und Wagnis, von Heimat und Welt.

Unterrichten heißt, die kleinen und großen Räume einer didaktisch verfassten Lehren-Lernen-Beziehung auszuschreiten nach „*Länge*“ und „*Breite*“, diese Räume zu „*füllen*“, damit vielseitiges Lernen als voller Akkord möglich wird. Lebensnähe gewinnt Unterricht nicht durch expansive „*Außenbeziehungen*“, sondern durch das Ausschöpfen seiner internen Didaktizität. Dann überschreitet er enggezogene Grenzen und wird zum Zeitereignis, ja zum Ereignis von Welt.

HERBART hat den Weltbezug eines engen Unterrichtsraumes in folgender Metapher ausgedrückt: „*Langweilig zu sein ist die ärgste Sünde des Unterrichts. – Sein Vorrecht ist es, Steppen und Moräste zu **überfliegen**; kann er nicht immer in angenehmen Tälern wandeln, so übt er sich dagegen im Bergsteigen, und belohnt durch die großen Aussichten. –*“⁴³

43 Johann Friedrich HERBART: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet*. In: *Herbarts Pädagogische Schriften I*, S. 182f.

Klaus Klattenhoff

Eröffnung der Feier zur Preisverleihung an Professor Dr. Lothar Klingberg

Lieber Herr Professor Dr. KLINGBERG!
Meine sehr geehrten Damen und Herren!
Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Ich freue mich, daß ich Sie im Namen der Stiftung Schulgeschichte zu unserer kleinen Feierstunde recht herzlich begrüßen darf, einer Feierstunde, in der wir unseren Kollegen Professor Dr. Lothar KLINGBERG aus Potsdam für seine neueren Arbeiten zu HERBARTS Pädagogik ehren und ihm einen Preis überreichen wollen.

In den Jahren 1991, 1994 und 1996 haben wir, die Stiftung Schulgeschichte des Bezirksverbandes Weser-Ems der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft gemeinsam mit der Arbeitsstelle Regionale Schulgeschichte im Fachbereich Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Symposien über die Pädagogik Johann Friedrich HERBARTS durchgeführt.

Professor Dr. Lothar KLINGBERG hat nicht nur an diesen drei Symposien teilgenommen, er hat auf allen drei Symposien Vorträge gehalten, die als Einstieg in interessante und wichtige Erörterungen von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern aufgenommen worden sind.

Die gesammelten Vorträge der Symposien liegen inzwischen als Veröffentlichung vor.¹

Das Kuratorium der Stiftung Schulgeschichte, als dessen Vorsitzender ich Sie auf dieser Feierveranstaltung ansprechen darf, ist der Überzeugung, daß Professor Dr. Lothar KLINGBERG dafür ein Stiftungspreis in diesem Jahr übergeben werden sollte.

1 In: Klattenhoff, Klaus (Hrsg.): „Knaben müssen gewagt werden.“ Johann Friedrich Herbart gestern und heute. Oldenburg 1997.

Ich möchte an dieser Stelle die Person und die wissenschaftlichen Arbeiten von Herrn KLINGBERG nicht weiter würdigen; das wird Herr BENNER gleich übernehmen

Vielmehr möchte ich kurz erläutern, in welchem Rahmen diese Preisverleihung der Stiftung Schulgeschichte steht, und das heißt zugleich, dass ich Ihnen ein wenig über diese Stiftung erzähle und auf ihre kurze Geschichte eingehe.

Die *Stiftung Schulgeschichte des Bezirksverbandes Weser-Ems der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft* wurde am 4. Oktober 1959 als Stiftung Schulgeschichte des *Vereins Oldenburgischer Lehrer und Lehrerinnen* (VOLL) gegründet, und zwar anlässlich des 100jährigen Jubiläums des VOLL. Dieses Jubiläum, das zur Rückbesinnung und zur Klärung der damaligen gegenwärtigen Situation Anlass gegeben hatte, machte offensichtlich bewusst, dass die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte, also mit der Geschichte der Lehrerschaft, mit der Geschichte der Erziehung, mit der Geschichte der Schule, mit der Geschichte der Pädagogik ihre Bedeutung hat.

Diese *Stiftung Oldenburgische Schulgeschichte* wurde mit der Vereinigung der ehemaligen Regierungsbezirke Aurich und Osnabrück mit dem Verwaltungsbezirk Oldenburg zum neuen Regierungsbezirk Weser-Ems und der daraus folgenden Zusammenfassung der entsprechenden GEW-Bezirke zum Bezirksverband Weser-Ems, von diesem neuen Bezirksverband übernommen, war nun also die *Stiftung Schulgeschichte des Bezirksverbandes Weser-Ems der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft*. Das hieß zugleich, auch eine vorsichtige Umorientierung der Aufgaben. Es würde zu weit führen, hier alle Aufgaben der Stiftung zu nennen, die wichtigsten sollen aber kurz erwähnt werden.

Aus der Tradition der Stiftung Oldenburgische Schulgeschichte stammt die Vergabe von Stiftungspreisen. Hinzu kam in den 80er Jahren dann die Durchführung kleiner eigener schulgeschichtlicher Tagungen. Und seit Ende der 80er Jahre die Herausgabe einer Schriftenreihe zur regionalen Schulgeschichte, in der bisher (1997) sieben Bände erschienen sind.²

2 Reihe Regionale Schulgeschichte. Bisher erschienen: Band 1: August FRYEN: Vom Lehrerverein im alten Regierungsbezirk Osnabrück zur Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 1837-1979. Hrsg. von Klaus KLATTENHOFF. Oldenburg 1988. Band 2: Helmut SPRANG: „Schul-Commission für sämtliche Elementar-Schulen“ in der Stadt Leer. Zur Schulgeschichte des 19. Jahrhunderts. Mit einer Einleitung von Friedrich

Während die Durchführung von Tagungen zur regionalen Schulgeschichte und die Herausgabe der Schriftenreihe von der Stiftung Schulgeschichte in Kooperation mit der Arbeitsstelle Regionale Schulgeschichte an der Universität in Oldenburg erfolgt, ist die Vergabe von Stiftungspreisen alleinige Aufgabe der Stiftung.

Stiftungspreise werden für herausragende regionale schulgeschichtliche Arbeiten, aber auch darüber hinausgehende, vergeben. Einen Bezug zur Region, genauer: zu unserer Region, sollen sie aber schon haben, etwa über die Person, der die Untersuchung, die wissenschaftliche Auseinandersetzung, gilt.

Aber es war in der Vergangenheit offensichtlich nicht einfach, solche Arbeiten zu finden, denn der Stiftungspreis wird heute erst zum sechsten Mal in der 38jährigen Geschichte der Stiftung vergeben.

Der erste Stiftungspreis ging an Johanna-Luise BROCKMANN. Sie erhielt ihn für ihre 1959 veröffentlichte Göttinger Dissertation über den Oldenburger Generalsuperintendenten und Schulreformer Esdras Heinrich MUTZENBECHER.³

Drei Jahre später, 1962, veröffentlichte Karl PETERS seine Arbeit über den in Hooksiel im Jeverland geborenen und später am Philanthropin in Dessau unterrichtenden Pädagogen Gerhard Ulrich Anton VIETH.⁴ Karl PETERS wurde der zweite Preisträger.

Den dritten Stiftungspreis erhielt dann Walter ASMUS für seine 1968 und 1970 veröffentlichte zweibändige Biographie über den in Oldenburg geborenen Pädagogen Johann Friedrich HERBART.⁵

WIBMANN, Oldenburg 1994. Band 3: Ippo OLTMANN: Aus dem Buch meines Lebens. Mit einer Einleitung und einem Nachwort von Friedrich WIBMANN. Oldenburg 1990. Band 4: Friedrich WIBMANN: Personalpolitik und Schulreform. Das Beispiel des Freistaates Oldenburg 1918 - 1933. Oldenburg 1992. Band 5: Brigitte MÜLLER: Dorfschule im 19. Jahrhundert. Arle in Ostfriesland. Oldenburg 1994. Band 6(1) und 6(2): Hans BIERWIRTH/Hannes HOTHAN/Klaus KLATTENHOFF (Hrsg.): Schule in Ostfriesland 1945 bis 1995. Zeitzeugen berichten über 50 Jahre Schulentwicklung. Oldenburg 1995. Band 7: Klaus KLATTENHOFF (Siehe Anmerkung 1).

3 Johanna-Luise BROCKMANN: Esdras Heinrich Mutzenbecher [1744-1801]. Ein Beitrag zur Geschichte des Bildungswesens im Zeitalter der Aufklärung. Oldenburg 1959.

4 Karl PETERS: Gerhard Ulrich Anton Vieth. Der Werdegang eines Jeverländers zum bedeutenden Schulmann und Turnpädagogen. Jever 1962.

5 Walter ASMUS: Johann Friedrich Herbart. Eine pädagogische Biographie. 2 Bände, Heidelberg 1968 und 1970).

Erst 1979 konnte dann eine weitere Preisverleihung vorgenommen werden. Karl STEINHOFF erhielt für seine Darstellung der Geschichte des Oldenburger Lehrerseminars den vierten und für einen längeren Zeitraum letzten Preis.⁶ Erst 1997 wurden wieder Arbeiten für preiswürdig befunden. Und so haben wir an Hannes HOTHAN für die von ihm federführend zusammengetragenen Arbeiten zur ostfriesischen Schulgeschichte nach 1945 einen Preis vergeben.⁷

Ja, und heute geht der sechste Preis an Herrn Professor Dr. Lothar KLINGBERG aus Potsdam. Herr BENNER wird in seiner Laudatio auf KLINGBERG gleich im einzelnen sagen, was dazu gesagt werden muss.

Die Stiftung Schulgeschichte ist also mit der Preisvergabe behutsam umgegangen. Sie hat immer sehr genau geprüft und beraten, wem und warum sie jemandem einen Preis zuerkennen kann.

Bei Herrn KLINGBERG sind es verschiedene Überlegungen, die maßgeblich waren, ihm den Stiftungspreis angedeihen zu lassen. Ich möchte sie ganz kurz nennen. Sie beziehen sich auch auf HERBART und insbesondere darauf, **was** davon und **wie** Herr KLINGBERG sie hier in Oldenburg vorgestellt hat.

Wir greifen ja mit der Preisvergabe das Thema HERBART wieder auf. Vorhin erwähnte ich schon, dass der vierte Stiftungspreis an Walter ASMUS ging; er bekam ihn für seine HERBART-Biographie. 1976, zum 200. Geburtstag HERBARTS, war es die Stiftung Schulgeschichte, die anregte, hier in Oldenburg eine Geburtstagsfeier durchzuführen. Und das geschah dann auch. Die Universität, die Stadt Oldenburg und die Stiftung Schulgeschichte machten durch eine Ausstellung und eine Vortragsreihe auf HERBART aufmerksam. Beides ist seinerzeit in der interessierten Öffentlichkeit und in der Fachwelt bewusst zur Kenntnis genommen worden.⁸

6 Karl STEINHOFF: Das Seminar in Oldenburg. In: Karl STEINHOFF/Wilhelm PURNHAGEN: Die evangelischen Seminare. Band 1 der Geschichte der oldenburgischen Lehrerbildung, Hrsg.: Karl STEINHOFF und Wolfgang SCHULENBERG. Oldenburg 1979. Zur Preisverleihungsfeier siehe Oldenburgische Landschaft (Hrsg.): Zur Geschichte der oldenburgischen Lehrerbildung. Preisverleihung an Karl Steinhoff. Ansprachen zur Übergabe des Preises der Stiftung Oldenburgische Schulgeschichte der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft am 9. Dezember 1979 von Hans-Dietrich RAAPKE/Wolfgang SCHULENBERG/Klaus KLATTENHOFF. Oldenburg 1980.

7 Hans BIERWIRTH/Hannes HOTHAN/Klaus KLATTENHOFF (Hrsg.): Schule in Ostfriesland 1945 bis 1995. Zeitzeugen berichten über 50 Jahre Schulentwicklung. Oldenburg 1995.

8 Vgl. dazu Klaus KLATTENHOFF: Herbart-Schulen-Lehrer. Dokumente über Johann Friedrich Herbart und zur Geschichte des Oldenburger Schulwesens. Katalog zur Ausstellung im Oldenburger Stadtmuseum vom 4. Mai bis 13. Juni 1976. Oldenburg 1976;

1991 jährte sich der 150. Todestag HERBARTS. Das nahm die Stiftung zum Anlass, über die Person HERBARTS und über seine Pädagogik ein deutsch-deutsches Pädagogengespräch in Gang zu bringen. Und da war es selbstverständlich, dazu Herrn KLINGBERG einzuladen, der ja in Oldenburg zu jener Zeit schon persönliche Bekanntschaften geschlossen hatte und – ja, und das war der Hauptgrund – der in seiner bekannten Didaktik HERBART zitierte – eine für die DDR-Didaktik durchaus nicht selbstverständliche Sache.⁹

Das erste Symposium erhielt dann u.a. auch sein besonderes Profil durch den Vortrag von Herrn KLINGBERG mit dem Titel „*Herbart über 'pädagogischen Takt'*“. Die Diskussion darüber war sehr spannend und dauerte so lange, dass ich seinerzeit meinen Vortrag nicht mehr halten musste. Und dieses erste Symposium – darüber gäbe es noch viel zu berichten, einige von Ihnen waren ja dabei – war nur der Einstieg. 1994 und 1996 folgten weitere Symposien, zu denen Herr KLINGBERG jeweils wieder einen Beitrag einbrachte, 1994 mit dem Thema „*Herbart über Artikulation des Unterrichts*“ und im vergangenen Jahr mit dem Thema „*Herbart und die Herbartianer – Herbartianismus als Paradigma*“.

Herrn KLINGBERG ist bei der Erarbeitung und Vorstellung seiner Beiträge offenbar immer bewusst gewesen, dass HERBART aus Oldenburg kommt und hierhin wichtige Einsichten über ihn und seine Pädagogik zurückgebracht werden müssen. Jedenfalls hatten wir – oder ich muss genauer sagen: ich – auf den Symposien oft das Gefühl, HERBART sitzt mitten unter uns und er spricht durch KLINGBERG – er, KLINGBERG, bringt HERBART wieder zurück an den Ort, von dem er einst ausging und die Theorienwelt der Pädagogik eroberte und prägte. Und dieses Zurückbringen war etwas, was die aktuelle Situation von Erziehung und Unterricht berührte – HERBART nicht nur ein Klassiker der Pädagogik, sondern lebendig in seinen Aussagen für hier und heute. Ich bin mir nicht sicher, wenn ich vorhin sagte, wir haben das empfunden – ich habe die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den Symposien nicht befragt. Aber ich bin ganz sicher, dass ich es so empfunden habe.

An dieser Stelle möchte ich meine einführenden Informationen und Überlegungen beschließen und gleich das Wort an Herrn BENNER weitergeben. Ich freue mich ganz besonders, dass **das** möglich geworden ist. Es ist in den

und Friedrich W. BUSCH/Hans-Dietrich RAAPKE (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart. Leben und Wirken in den Widersprüchen seiner Zeit. Neun Analysen. Oldenburg 1976.

9 Lothar Klingberg: Einführung in die Allgemeine Didaktik. Vorlesungen. Frankfurt/Main o.J.

vergangenen Jahren leider nicht möglich gewesen, Herrn BENNER als Teilnehmer und Mitgestalter für unsere Symposien zu gewinnen. Zu sehr wurden seine Zeit und seine Kraft durch sein Amt als Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Anspruch genommen. Dass er heute hier ist, um auf Herrn KLINGBERG die Laudatio zu halten, freut uns sehr und ehrt uns.

Einige ältere unter uns – und das sind ja doch schon viele – kennen Herrn BENNER noch von seinem Vortrag, den er 1976 im Rahmen der Vortragsreihe zum 200. Geburtstag HERBARTs hier in Oldenburg gehalten hat, und zwar zum Thema „*Herbart als Schultheoretiker. Zur Bedeutung seiner Konzeption des 'erziehenden Unterrichts' für eine Entschulung der Schule*“.¹⁰ Damals mag es vielen so gegangen sein wie mir. Für mich schien aufgrund meiner über das Studium vermittelten Kenntnis zu HERBARTs Pädagogik das ein Thema zu sein, das nicht passt. HERBART und der Herbartianismus waren Garanten für die Verschulung der Schule! Der Vortrag von Herrn BENNER hat seinerzeit bei mir eine Auseinandersetzung in Gang gesetzt, die bis heute unabgeschlossen ist. Und diese Auseinandersetzung ist durch die Beiträge von Herrn KLINGBERG auf den Kolloquien weitergeführt worden. Sie wird vermutlich – leider und hoffentlich zugleich – nie mehr enden!

Ich hoffe nun, dass wir hier gemeinsam eine Feierstunde miteinander verbringen können, die uns allen gut tut.

Und, lieber Herr KLINGBERG, ich hoffe besonders, dass Sie diese Feierstunde auch ein wenig genießen können.

10 Dietrich BENNER: Herbart als Schultheoretiker. Zur Bedeutung seiner Konzeption des 'erziehenden Unterrichts' für eine Entschulung der Schule. In: Friedrich W. BUSCH/Hans-Dietrich RAAPKE (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart. Leben und Wirken in den Widersprüchen seiner Zeit. Neun Analysen. Oldenburg 1976, S. 53-66.

Dietrich Benner

Laudatio auf Lothar Klingberg anlässlich der 6. Verleihung des Preises der Stiftung Schulgeschichte des Bezirksverbandes Weser-Ems der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

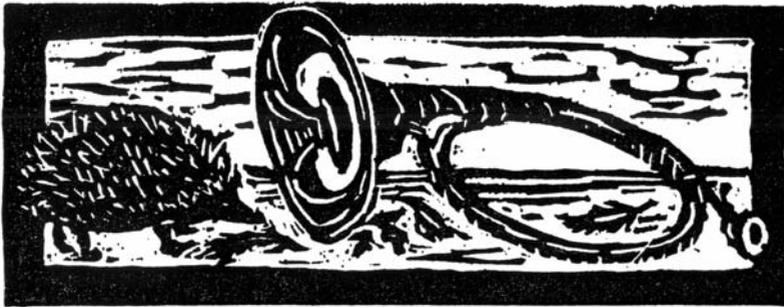
Sehr verehrter Herr KLINGBERG,
sehr geehrte Damen und Herren,

dass ich heute am Geburtsort des Philosophen und Pädagogen Johann Friedrich HERBART in der Rolle eines Laudators auftrete, der Lothar KLINGBERGS Verdienste um die Tradierung und Weiterentwicklung des von HERBART ausgegangenen pädagogischen Erbes würdigen soll, hat, jedenfalls was mein Verhältnis zu Herrn KLINGBERG betrifft, eine zehnjährige Vorgeschichte. Diese beginnt mit Hilbert MEYERS 1987 erschienenen Theorieband „*UnterrichtsMethoden*“. Damals kannte ich nur wenige in der SBZ und DDR publizierten pädagogischen Texte. Die dort entwickelte Pädagogik und Erziehungswissenschaft war mir – mit Ausnahme von Franz HOFMANNs Einleitung zur ostdeutschen HERBART-Ausgabe und der in den fünfziger Jahren geführten Diskussion über das pädagogische Experiment – gänzlich unbekannt. Durch Hilbert MEYER hörte ich erstmals von Lothar KLINGBERG als einem systematischen Pädagogen, der zwischen HERBART und den Herbartianern zu unterscheiden und zu vermitteln weiß. In zwei Abschnitten – der eine hat die Überschrift „*Abschied vom Schema?*“, der andere „*Ein dialektischer Klassifikationsrahmen*“ – stellte MEYER KLINGBERG als einen der bedeutendsten Fachvertreter der Allgemeinen Didaktik nicht nur in der *Deutschen Demokratischen Republik*, sondern im gesamten deutschen Sprachraum vor. Als besonderes Verdienst der Arbeiten von KLINGBERG würdigte er, dass in diesen zwischen einer beobachtbaren äußeren Seite und einer inneren, interpretationsbedürftigen und interpretationsfähigen Seite des Unterrichts unterschieden und auf fruchtbare Spannungen und Widersprüche zwischen diesen beiden Seiten hingewiesen werde.¹

Dass mein sich zunächst ohne jede persönliche Begegnung vollziehendes Kennenlernen keine einseitige, sondern eine wechselseitige Angelegenheit

1 Vgl. H. MEYER: *UnterrichtsMethoden. I: Theorieband*. Frankfurt a. M. 1987, S. 195-198 und S. 230-234.

war, erfuhr ich erst Jahre später von Lothar KLINGBERG persönlich. Zu den Besonderheiten des Buches von MEYER gehört u.a., dass sich in ihm einige Abbildungen bzw. Federzeichnungen von mehr oder weniger bekannten Wissenschaftlern finden, darunter eine von Theo SCHULZE angefertigte Zeichnung von BENNER mit Tabakspfeife. Eine Abbildung oder Zeichnung von Lothar KLINGBERG fehlt hingegen. Statt dessen ist auf Seite 195 ein wohl als Jahresendgabe angefertigter Linolschnitt von Renate KLINGBERG abgedruckt, der zwei bedeutende Symbole zueinander in Beziehung setzt.



Igel und Porforcehorn

R. Klingberg 86

Betrachtet man diesen Linolschnitt wie eine Landkarte – was im Zusammenhang mit HERBART durchaus erlaubt ist, da dieser bekanntlich seine Allgemeine Pädagogik als Problem-Landkarte eines pädagogischen Grundgedankengangs verstanden hat –, so findet sich auf der linken Seite ein aufmerksam hinhörender, suchender und nachforschender MEYERScher Igel und auf der rechten Seite ein von Osten nach Westen ausgerichtetes Horn, das dem Igel deutlich vernehmbare Kunde von Entwicklungen in der ostdeutschen Pädagogik und Erziehungswissenschaft zu geben scheint, die im Westen bisher weithin übersehen oder nicht zur Kenntnis genommen wurden. Auf diesen West-Igel und das sich von Osten nach Westen öffnende Horn ist zurückzuführen, dass ich Lothar KLINGBERG damals durch Hilbert MEYER zunächst nicht durch eine Abbildung seiner Person, sondern nur vom Lesen her kennenlernte. Als ich ihm dann zu Beginn meines zweiten Berliner Semesters fünf Jahre später am 23. April 1992 in der Potsdamer Fasanerie im Park von Sanssouci erstmals persönlich begegnete, wurde ich mit der freundlich gemeinten Frage begrüßt: „So, sie sind also Dietrich Benner; wo haben Sie denn die Pfeife gelassen?“ Da wusste ich, inzwischen entbehrensreich

und mühevoll zum Nichtraucher umsozialisiert, sogleich, auch er hat dich vermittelt über MEYERs Buch kennengelernt.

Inzwischen habe ich Lothar KLINGBERG in vielen Rollen erfahren: nicht nur als liebenswürdigen Gastgeber, sondern auch als Gast, der zuweilen spontane Besuche – auch solche in der Hochschule – macht; nicht nur als Vertreter der Pädagogik in der DDR, sondern auch als Berater und Experten in einem DFG-Forschungsvorhaben zur Rekonstruktion vergessener Theoriekontroversen innerhalb der Pädagogik der DDR; nicht nur als wissenschaftlichen Autor, sondern auch als akademischen Lehrer am Rednerpult. Er war der erste ostdeutsche Erziehungswissenschaftler, der nach der Neugründung der pädagogischen Fakultät an der Humboldt-Universität zu Berlin eine Gastvorlesung hielt, übrigens über ein zum heutigen Tag in Beziehung stehendes Thema. Der Gastvortrag fand im Rahmen meiner HERBART-Vorlesung statt und behandelte das Thema „*Herbart als Lehrer*“. Neben die über Hilbert MEYER vermittelte erste Bekanntschaft ist inzwischen nicht nur eine persönliche Bekanntschaft, sondern auch ein Bekanntwerden mit der Wahrnehmung von Lothar KLINGBERG in den Urteilen von Kolleginnen und Kollegen aus der DDR getreten. In diesen zeigt sich etwas, was im Westen Deutschlands ganz und gar unüblich geworden ist: Lothar KLINGBERG wird von vielen ostdeutschen Theoretikern und Praktikern nicht nur als Wissenschaftler geachtet, sondern darüber hinaus auch als Lehrer der Pädagogik verehrt.

Dass Lothar KLINGBERG heute in Oldenburg als jemand gewürdigt wird, der sich um die Tradierung und Weiterentwicklung des auf HERBART zurückgehenden Erbes moderner Pädagogik verdient gemacht hat, hätte Anlass sein können, an dieser Stelle einmal der Frage nachzugehen, auf welchen Wegen oder gar Umwegen der zuweilen als konservativ und reaktionär gescholtene HERBART in Oldenburg wieder zu einigem Ansehen gelangt ist. Aber nicht über dieses Thema werde ich im folgenden sprechen, sondern darüber, wie Lothar KLINGBERG zu HERBART fand und wie er in den zurückliegenden fünfzig Jahren mit diesem umgegangen ist.²

Als ich dieses Thema, das ich in meiner Laudatio natürlich nur ansatz- und ausschnittsweise behandeln kann, mit Herrn KLINGBERG abstimme, bat ich

2 Aus Anlass der Preisverleihung gehe ich im folgenden insbesondere auf KLINGBERGs Beziehung zu HERBART ein. Zugleich weise ich jedoch ausdrücklich darauf hin, dass KLINGBERGs Schriften sich von HERBART alleine her nicht angemessen verstehen lassen, sondern, wie u. a. auch an seinem Festvortrag anlässlich der Preisverleihung deutlich wird, Bezüge zu unterschiedlichen Traditionen pädagogischer Theoriebildung enthalten.

ihn, mir einige seiner frühesten Arbeiten zugänglich zu machen. Ich hoffte dort Hinweise auf die Anfänge seiner Beschäftigung mit HERBART zu finden. Da mir diese Bitte erfüllt worden ist, kann ich im folgenden nicht nur auf veröffentlichte, sondern auch auf unveröffentlichte Arbeiten Bezug nehmen. Bevor ich mich aber dem jungen KLINGBERG zuwende, muss ich – wie Sie gleich sehen werden: aus gegebenem Anlass – zunächst den heutigen KLINGBERG zu Worte kommen lassen und aus einem Brief vom 4. August dieses Jahres zitieren, der den von mir erbetenen Unterlagen beilieg. In diesem heißt es:

„Nachdem Sie mich in Ihrem letzten Brief nach den Anfängen meiner Beschäftigung mit Herbart gefragt haben, bin ich auf Spurensuche gegangen und fündig geworden. Es handelt sich um eine ‘Halbjahresarbeit’, die ich 1947 an meinem ... Schulort Otterwisch, Krs. Grimma/Sachsen, im Rahmen der ... Neulehrerausbildung angefertigt habe. ... Der Zeitgeist war damals antiherbartianisch, Herbart und die Herbartianer wurden in einen Topf geworfen. So war die Beschäftigung mit diesem Thema von großem Reiz. Außer dem ... ‘Altlehrer’, der die Arbeit einforderte und beurteilte, hat sie niemand in die Hände bekommen. Mit Ihnen mache ich die erste (und letzte) Ausnahme.“ Und dann kommt Lothar KLINGBERG auf den Grund, oder besser, auf den Anlass für diese Ausnahme zu sprechen. Er fährt nämlich fort: *„Der 1. Teil [der Halbjahresarbeit] trägt das Datum 24.9.47. So wären also, wenn es beim 24.9. in Oldenburg bleibt, genau 50 Jahre vergangen. Diese Entdeckung war die Recherche wert.“*

Die Initiatoren der Oldenburger Preisverleihung konnten das Datum und die Begründung für die Ehrung gar nicht besser wählen. Denn heute jährt sich zum fünfzigsten Mal der Tag, an dem der Neulehrer Lothar KLINGBERG bei einem ihn betreuenden Altlehrer eine Halbjahresarbeit zu folgendem Thema einreichte: *„Johann Friedrich Herbart. Versuch einer Darstellung seiner Pädagogik im Zusammenhange mit der Entwicklung des Bildungswesens in Deutschland von der Renaissance bis in die Jetztzeit“*. Diese Arbeit war der Anfang einer noch immer andauernden Geschichte, der Geschichte, wie Lothar KLINGBERG zu HERBART fand und dann mit diesem ein halbes Jahrhundert umgegangen ist.

KLINGBERG fand zu HERBART in einer im Umbruch begriffenen Zeit, die in pädagogischer und politischer Hinsicht durch zwei kräftige, einander in vielfacher Hinsicht ausschließende und überlagernde Strömungen bestimmt war, die beide den Neulehrer für sich zu gewinnen suchten. Auf der einen Seite

standen reformpädagogisch enthusiasmierte Praktiker, die hofften, in der SBZ ihre Vorstellungen von einer reformierten Schule in die Tat umsetzen zu können, in der nicht mehr das Lehren und Lernen, sondern das Erziehen, Führen, Arbeiten und Leben die zentrale Aufgabe pädagogischen Handelns sein sollte. Auf der anderen Seite standen *homines politici*, die in der SBZ eine neue Gesellschaftsordnung zu errichten begannen, welche keine formale, sondern eine soziale Demokratie und als solche antifaschistisch und antikapitalistisch zugleich ausgerichtet sein sollte. In dieser Situation begann der aus der Kriegsgefangenschaft in die Heimat zurückgekehrte, an einer sächsischen Dorfschule tätige Neulehrer KLINGBERG HERBART zu studieren und sich über Fragen zu vergewissern, die sich auf pädagogische Probleme beziehen, die weder reformpädagogisch noch reformpolitisch auflösbar sind.

Mit seiner Halbjahresarbeit verfolgte er das Anliegen, „in Herbart den *Methodiker*“ herauszustellen, der eine „*Auffassung*“ begründete, „*die in der Methodik das Wesenhafte des Pädagogischen erblickt. Von dieser Warte aus gesehen wird es die eine Aufgabe dieser Arbeit sein, in Herbart den Ausdruck der Tendenz zur Lösung allgemeingültiger pädagogischer Probleme zu sehen Dass die spezifische Problematik in der Pädagogik zur Zeit Herbarts mit der der unseren Zeit wesentliche gemeinsame Linien aufweist, ist ohne Zweifel; diese gemeinsame Linie, oder besser, das Gültige an Herbart aufzuzeigen, ist ihre zweite Aufgabe.*“³

Um den Sinn dieser Aussagen zu erfassen, muss man auf jedes Wort achten. In der zitierten Stelle ist nicht von einer durch HERBART vorbereiteten allgemeingültigen Lösung pädagogischer Fragen die Rede, sondern von „*allgemeingültigen Problemen*“, die seit HERBARTS Tagen das pädagogische Handeln bestimmen. Im Zentrum dieser Probleme stehen Fragen einer ebenso künstlichen wie kunstvollen methodischen Gestaltung pädagogischer Prozesse. Sie sind allgemein und allgemeingültig, weil ohne sie pädagogisches Handeln in der Moderne gar nicht nötig und denkbar wäre und weil sich jedes pädagogische Handeln, wenn es erfolgreich sein will, auf sie einlassen muss. Aufgabe theoretischer und praktischer Pädagogik kann es daher nicht sein, die Fragen der methodischen Gestaltung pädagogischer Prozesse einer allgemein- und endgültigen Lösung zuzuführen oder gar zum Verschwinden zu bringen, sondern eine Theorie, Praxis und Empirie darüber zu entwickeln,

3 L. KLINGBERG: Johann Friedrich Herbart. Versuch einer Darstellung seiner Pädagogik im Zusammenhange mit der Entwicklung des Bildungswesens in Deutschland von der Renaissance bis in die Jetztzeit. Unveröffentlichtes Manuskript aus dem Jahre 1947, Erster Teil, S. 4.

wie die pädagogische Praxis mit diesen Fragen und Problemen kritisch, besonnen und klug umgehen kann.

Der zitierten Stelle lässt sich eine erste Antwort auf die Frage entnehmen, wie KLINGBERG zu HERBART fand und wie er mit diesem umging. Er fand zu HERBART und ging mit ihm um, indem er die methodische Gestaltung pädagogischer Prozesse als ein, ja vielleicht als das Kernproblem pädagogischen Denkens und Handelns identifizierte und streng zwischen dem vermessenen Anspruch einer allgemeingültigen Lösung dieses Problems und dem nicht hintergehbaren Anspruch eines experimentierenden Umgangs mit ihm unterschied. Auf diese Unterscheidung wiederum ist zurückzuführen, dass KLINGBERGS Berufung auf HERBART von Anfang an frei von allen hagiographischen Tendenzen war. HERBART ist für ihn ein Theoretiker des modernen Umgangs mit allgemeinen pädagogischen Problemen; und er wird dies für ihn dadurch, dass er ihn nicht scholastisch als Stifter einer durch den Herbartianismus überlieferten Problemlösung, sondern als musterbildendes Beispiel zur Bearbeitung grundlegender Probleme rezipiert.

Am Ende der pädagogischen Erstlingsarbeit des Neulehrers KLINGBERG wird als deren Ergebnis festgehalten, was Hilbert MEYER in seiner Abhandlung über „*Unterrichtsmethoden*“ später als Verdienst der wissenschaftlichen Arbeiten des Professor KLINGBERG herausstellen wird. KLINGBERG notiert: „*Herbart glaubte [zuweilen, D.B.], in der Aufhellung gewisser psychologischer Grundlagen ... den Stein der Weisen gefunden zu haben. Aus der Ueberzeugung von der Allmacht der psychologischen Forschung begründet sich sein Glaube von der Unfehlbarkeit seiner Theorien. Die Erkennung einer psychischen Gesetzmäßigkeit beim Lernprozeß ist sein Verdienst von überzeitlicher Bedeutung; die Anschauung von der Unfehlbarkeit und überzeitlichen Gültigkeit seiner Lehren ist sein Irrtum; Irrtum deshalb, weil er die Gesetzlichkeit im System erstarren liess Was wir an Herbart ablehnen, sind die Formalstufen als objektive Unterrichtsnorm, angewandt in jeder unterrichtlichen Situation, ist der Schematismus, das System, der Totalitätsanspruch seiner Lehren und besonders seiner Schule [derjenigen des Herbartianismus, D.B.]; was wir an ihm als wertvoll und für uns gültig anerkennen, sind die psychologischen, ethischen und philosophischen Elemente [seiner Theorie; sie sind, D.B.] ... wesentliche Grundlagen für die Weiterentwicklung der Pädagogik und ihrer Wirksamkeit in unserer Zeit.*“⁴

4 L. KLINGBERG: Johann Friedrich Herbart. Versuch einer Darstellung seiner Pädagogik im Zusammenhange mit der Entwicklung des Bildungswesens in Deutschland von der Renais-

Die zitierten Stellen mögen ausreichen, um zu verdeutlichen, dass Lothar KLINGBERG HERBART von Anfang an als einen methodisch bedeutsamen Theoretiker wahrgenommen hat, dessen Pädagogik auch für unsere Gegenwart Geltung besitzt, sofern man nicht den Schematismus seiner Lehre vom erziehenden Unterricht als eine allgemeingültige Problemlösung, sondern als ein Schema für den Umgang mit grundlegenden Problemen rezipiert. Nachdem wir beim frühen KLINGBERG bedeutsame, heute wieder im Zentrum der Diskussion stehende Unterscheidungen wie die von Schematismus und Schema, System und Systematik, Problemlösung und Problemreflexion gefunden haben, drängt sich natürlich die Frage auf, was denn mit der vom jungen KLINGBERG behaupteten Allgemeingültigkeit des nicht mehr zum Verschwinden zu bringenden pädagogischen Problems der Methode gemeint war. Die Antwort hierauf findet sich in den Schriften zur systematischen und allgemeinen Didaktik, die KLINGBERG in den zurückliegenden fünfzig Jahren verfasst hat.⁵ Durch die schon mehrfach erwähnte Halbjahresarbeit erhielten diese ihre entscheidende Ausrichtung. Diese besteht darin, dass es KLINGBERG aufgrund seines Festhaltens am Problem der Methode gelang, eine Position zu entwickeln, die es ihm erlaubte, die methodische Kompetenz des Lehrers in Auseinandersetzung mit und gleichzeitiger Distanz gegenüber den eingangs genannten reformpädagogischen und reformpolitischen Strömungen zu diskutieren.

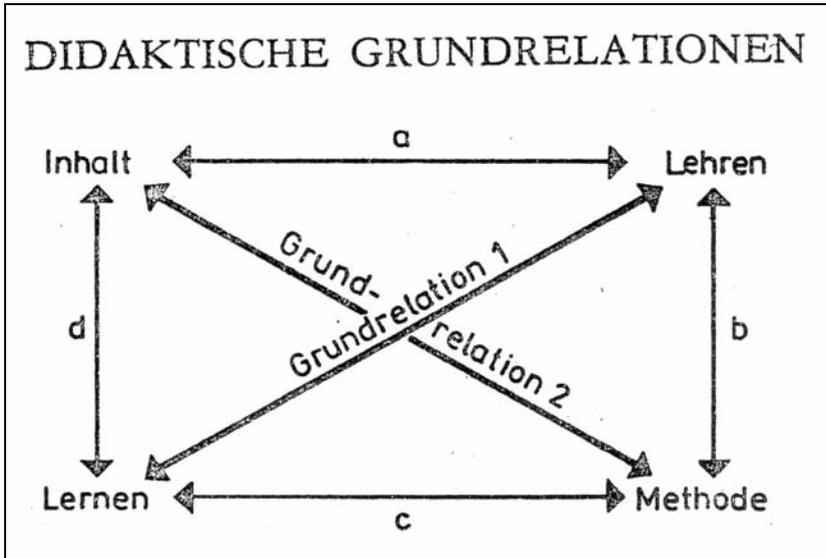
Gegen die oft gebetsmühlenartig vorgetragene reformpädagogische Berufung auf eine nicht näher beschreibbare Aktivität und Tätigkeit von Kindern und Heranwachsenden wandte KLINGBERG ein, der Lehrer könne und dürfe seine Führungsaufgabe im Unterricht nicht an die Klasse oder Gruppe als ganze und auch nicht an einzelne Mitglieder des Schulkollektivs delegieren. Die Führung des Unterrichts setze vielmehr eine methodische Kompetenz voraus,

sance bis in die Jetztzeit. Unveröffentlichtes Manuskript aus dem Jahre 1947, Dritter Teil, S. 8.

- 5 Ich nenne an dieser Stelle nur einige der Schriften von Lothar KLINGBERG: (gemeinsam mit L. FISCHER, H. GRAU und J. SIEBER) Die Übung in der Unterstufe. Berlin 1961; Zur Problematik der Allgemeinen Pädagogik als Lehrfach. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Karl-Marx-Universität Leipzig 11 (1962) Heft 2; Pädagogische Führung und Selbsttätigkeit in der sozialistischen Schule. Berlin 1962; (gemeinsam mit H.-G. PAUL, H. WENGE und G. WINKE) Abriss der Allgemeinen Didaktik. Berlin 1966; Einführung in die Allgemeine Didaktik. Berlin 1972, ⁷1989; Unterrichtsprozeß und didaktische Fragestellung. Berlin 1982, ³1986; Lehren und Lernen, Inhalt und Methode. Zur Systematik und Problemgeschichte didaktischer Kategorien. Oldenburg 1995; Östliches und Westliches in der deutschen Didaktik-Landschaft. Anmerkungen zum deutsch-deutschen Didaktiker-Dialog. In: Pädagogik und Schulalltag 51 (1996) 505-511.

die sich keineswegs in Verweisen auf die Selbsttätigkeit von Kindern erschöpfe, sondern darauf ausgerichtet sei, deren Selbsttätigkeit durch methodische Schritte hervorzulocken, in Gang zu halten und problembezogen zu lenken.⁶

Die Korrekturen, die KLINGBERG an reformpädagogischen Ansätzen vornahm, sind in dem mit seinem Namen verbundenen Strukturschema der didaktischen Grundrelationen anschaulich und einprägsam festgehalten.



Didaktische Grundrelationen⁷

In diesem Schema wird zwischen zwei didaktischen Grundrelationen, derjenigen von Inhalt und Methode und derjenigen von Lehren und Lernen, unterschieden. Um Lehren zu können, muss der Lehrer einen Unterrichtsinhalt vermitteln. Dies aber kann er niemals direkt, sondern nur dadurch, dass seiner Lehre in der Grundrelation 1 ein Lernen auf der Seite des Schülers korrespondiert, welches dadurch bestimmt ist, dass sich der Schüler niemals

6 Vgl. L. KLINGBERG: Unterrichtsprozeß und didaktische Fragestellung. Berlin³1986, S. 58ff.

7 Das Schema findet sich in verschiedenen Schriften von Lothar KLINGBERG. Ich habe es entnommen aus Ders.: Unterrichtsprozeß und didaktische Fragestellung. Berlin 1986, S. 46.

unmittelbar mit der Lehre eines Lehrers, sondern mit dem Inhalt dieser Lehre auseinandersetzt. Die Grundrelation „*Lehren-Lernen*“ ist somit keine direkte, sondern stets über Inhalte vermittelt, die nicht durch die Lehre eines Lehrers erzeugt werden, sondern unabhängig von dieser gegeben sind. Dieses klassische pädagogische Dreieck von Lehrer (Lehren), Schüler (Lernen) und Sache (Inhalt) ergänzt KLINGBERG um eine zweite Grundrelation, um diejenige von Inhalt und Methode. Auf die Frage, wie Lehrer Lernprozesse von Schülern unterstützen können, gibt das Schema nun nicht mehr die einfache Antwort, dass dies an und durch Unterrichtsinhalte erfolge, sondern die differenziertere Antwort, dass dies auf dem Umweg über eine zweite Grundrelation geschehe. Lehren und Lernen im Sinne der Grundrelation 1 sind dieser Auffassung zufolge stets vermittelt über die methodische Konstitution der Inhalte. Freilich gilt auch das Umgekehrte. Die zweite Grundrelation, diejenige der methodischen Konstitution der Inhalte, wird zu einer didaktischen, indem sie zur ersten, derjenigen von Lehren und Lernen in Beziehung tritt. Auch der Zusammenhang von Inhalt und Methode ist im pädagogischen Prozess niemals ein direkter, sondern immer ein vermittelter, vermittelt nämlich über Lehrprozesse und Lernprozesse.

Im Lichte dieser von KLINGBERG erarbeiteten Systematik sind Begriffe wie Lehr-Lernforschung oder Lehr-Lernprozesse didaktisch oberflächliche Begriffe, weil sie zu dem Missverständnis Anlass geben können, als seien pädagogische Prozesse direkte Lehr-Lernprozesse die sich durch eine Lehr-Lernforschung empirisch unmittelbar erfassen ließen. Dies aber ist nach KLINGBERGS Einsichten gerade nicht der Fall. Die beiden Grundrelationen stehen vielmehr in einem dialektischen Zusammenhang. Dieser besteht darin, dass jede nur über die andere möglich und erfahrbar ist.

Zugleich besteht zwischen beiden Grundrelationen eine gewisse Asymmetrie. In pädagogischen Prozessen sind beide nur durcheinander möglich; jenseits pädagogischer Situationen ist die Grundrelation Inhalt – Methode jedoch sehr wohl ohne diejenige von Lehren und Lernen möglich. Die Finalität pädagogischer didaktischer Prozesse besteht ja geradezu darin, auf dem Wege der Dialektik beider Grundrelationen eine Wechselwirkung von Inhalt und Methode möglich zu machen, die nicht mehr über die Wechselwirkung von Lehren und Lernen vermittelt ist. Wo dies gelungen ist, geht die pädagogische Didaktik in ein Selberlernen über, in dem Lernende, wie HUMBOLDT einmal gesagt hat, nicht mehr des Lehrers bedürfen.

Diese Asymmetrie zeigt sich im KLINGBERG'schen Viereck durch die ausgezeichnete Stellung, die in ihm die Methode einnimmt. Dem klassischen pädagogischen Dreieck von Lehren - Lernen - Inhalt korrespondiert in ihm nicht nur das Dreieck von Lehren - Lernen - Methode. In KLINGBERG's Schema ist darüber hinaus die für beide Dreiecke maßgebliche Grundrelation 1 über die Methode mit der Grundrelation 2 verbunden. Die Wechselwirkung von Lehren und Lernen vollzieht sich über eine Wechselwirkung von Methode und Inhalt, in welcher Methode und Inhalt gleichbedeutsame Strukturmomente sind.

KLINGBERG's didaktisches Strukturschema besagt, so verstanden, dass Wechselwirkungen von Inhalt und Methode in Lehrprozessen Wechselwirkungen von Inhalt und Methode in Lernprozessen gegenüberstehen und dass es gute Gründe gibt, in diesem Sinne zwischen der methodischen Konstitution des Unterrichtsgegenstandes durch den den Unterricht führenden Lehrer und der methodischen Konstitution des Lerninhalts durch den im Unterricht selbsttätigen Schüler zu unterscheiden. Durch diese Unterscheidung gelang es KLINGBERG, reformpädagogische und herbartianische Vorstellungen in einen Zusammenhang zu bringen, welcher weniger eine Dogmatik als vielmehr ein mehrperspektivisches Forschungsprogramm für eine didaktische Unterrichtsforschung eröffnete.⁸ Die Herausarbeitung der doppelten methodischen Konstitution der Unterrichtsinhalte durch das Lehren des Lehrers und das Lernen des Schülers erlaubte es KLINGBERG von hierher nicht nur, zwischen Didaktik und Psychologie zu unterscheiden, sondern sicherte ihm darüber hinaus einen Reflexions- und Experimentierfreiraum gegenüber bestimmten Erwartungen des Staates hinsichtlich der Funktionen von Erziehungswissenschaft und Erziehungssystem.

Freilich war KLINGBERG's Beziehung zu den gesellschafts- und bildungspolitischen Zielvorstellungen des neuen Staates von anderer Art als seine Nähe und Distanz gegenüber der pädagogischen Bewegung im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. In seinen veröffentlichten Schriften gibt es Hinweise, dass er das Bildungsideal einer nicht nur vielseitigen, sondern allseitigen und darüber hinaus sogar harmonischen Persönlichkeitsbildung durchaus geteilt

8 Vgl. hierzu die Ausführungen zur Notwendigkeit einer didaktischen Grundlagenforschung in: L. KLINGBERG: Unterrichtsprozeß und didaktische Fragestellung. Berlin 3 (1986), S. 11f.

hat.⁹ Und aus persönlichen Gesprächen weiß ich, dass er gegen meine eigenen Bemühungen, in der Bildungstheorie auf Annahmen eines Bildungsideals zu verzichten, durchaus Vorbehalte hat. Zu diesen gehört derjenige, dass kein praktizierender Pädagoge aus rein nicht-affirmativen Einstellungen handeln könne und dass Erziehen und Unterrichten ohne ein positives Verhältnis zur jeweiligen gesellschaftlichen Wirklichkeit nicht möglich seien.

Trotz dieser Bedenken bin ich gleichwohl der Auffassung, dass Lothar KLINGBERG die Erziehungs- und Bildungsziele der DDR, auch wenn er sie keiner theoretischen Kritik unterwarf, keineswegs in jeder Hinsicht bzw. in allen ihren Formulierungen geteilt hat. Seine u. a. HERBART verpflichtete Reformulierung des Didaktik- und Methodenproblems führte nämlich nicht nur dazu, dass er gegen bestimmte reformpädagogische Naivitäten die Führungsaufgabe des Lehrers im Unterricht betonte, sondern veranlasste ihn zugleich, der Eigenlogik und Grundstruktur pädagogischer Prozesse einen Bereich jenseits politischer Führungsaufgaben und Ansprüche zuzuerkennen. Zutreffend sagte er darum in einem im Jahre 1992 durchgeführten Interview, er sei niemals Anhänger einer staatspädagogisch normierten und finalisierten Einwirkungs- oder Prozesspädagogik gewesen.¹⁰

Erlauben Sie mir, dass ich im folgenden etwas genauer auf den zeitgeschichtlichen Kontext eingehe, in welchem Lothar KLINGBERG seine These von der Bedeutung des Methodenproblems pädagogischen Handelns entwickelte. An diesem möchte ich nämlich zeigen, in welchem Sinne Lothar KLINGBERG seine Vorstellung von der Unverzichtbarkeit der Führungsaufgabe des Lehrers von den Vorstellungen einer politischen Finalisierung oder Bevormundung der Pädagogik abgrenzte.

Studiert man die in den vierziger und fünfziger Jahren erschienen Hefte der ostdeutschen Zeitschrift „*Pädagogik*“, so fällt auf, dass dort rege Diskussionen über die richtige Formulierung des allgemeingültigen Erziehungs- und Bildungszieles, über die Abgrenzung von der bürgerlichen Reformpädagogik, über die Konstruktion eines eigenen, sozialistischen Erbes, über die Errungenschaften der neuen Einheitsschule, über das durch diese mit er-

9 Hinweise auf Unterschiede zwischen den Begriffen der *Vielseitigkeit* (HERBART), der *Allseitigkeit* (HUMBOLDT) und der Harmonie finden sich in neueren Texten von L. KLINGBERG, so auch in seinem Oldenburger Festvortrag anlässlich der Preisverleihung.

10 Vgl. Interview mit Prof. Dr. Lothar KLINGBERG. In: Ders.: *Lehren und Lernen, Inhalt und Methode. Zur Systematik und Problemgeschichte didaktischer Kategorien*. Oldenburg 1995, S. 212.

zeugte Schulversagen von Schülern, über die angemessene inhaltliche und organisatorische Gestaltung der wissenschaftlichen Lehrerausbildung, über Fragen der Methode und Methodologie erziehungswissenschaftlicher Forschung u. a. m. geführt werden. Beiträge zur Erörterung allgemein-didaktischer Fragen und Probleme finden sich hingegen kaum. Zu den Merkwürdigkeiten der Erziehungswissenschaft in der DDR gehörte es offenbar, dass es bis weit in die Mitte der fünfziger Jahre keine systematisch geführte allgemein-didaktische Diskussion und infolgedessen auch keine didaktische Unterrichts- und Schulversuchsforschung gegeben hat.¹¹ Der Grund hierfür scheint mir der gewesen zu sein, dass führende Bildungspolitiker und Erziehungswissenschaftler damals glaubten, der Neuaufbau des Erziehungssystems und der Erziehungswissenschaft würden schon gelingen, wenn man nur Einvernehmen erziele hinsichtlich einer fortschrittlichen Schulstruktur und Klarheit gewinne über das sozialistische Erziehungsziel. Alsdann beantworteten sich alle weiteren Fragen im gesetzmäßig verlaufenden Fortschrittsprozess der Entwicklung sozialistischer Gesellschaften gleichsam von selbst.

Für die Erziehungswissenschaft bedeutete dies, dass sie sich zunehmend vor die Aufgabe gestellt sah, die Funktion einer Zielerfüllungswissenschaft zu übernehmen, welche nach Gesetzmäßigkeiten eines pädagogischen Handelns sucht, das eine disziplinierende, doktrinierende und bis ins Denken, Fühlen, Wollen und Handeln der Heranwachsenden wirksame Formierung von Kindern und Jugendlichen anstrebt. Wie die Herausgeber der Zeitschrift „Pädagogik“ mit dieser Zumutung umgingen, lässt sich an einem aus dem Jahre 1952 stammenden Beispiel verdeutlichen. Im Heft 11 des genannten Jahrgangs ist eine „Erklärung des Redaktionskollegiums“ abgedruckt, welche ein Bekenntnis zur neuen Formulierung des staatlich gesetzten Erziehungsziels einschloss.

Dieses wies der *„deutschen demokratischen Schule ... die Aufgabe [zu], die Jugend zu allseitig entwickelten Persönlichkeiten zu erziehen, die fähig und bereit sind, den Sozialismus aufzubauen und die Errungenschaften der Werktätigen bis zum Äußersten zu verteidigen. Die deutsche demokratische Schule“* – so heißt es dann weiter – *„hat die Aufgabe, Patrioten zu erziehen, die ihrer Heimat, ihrem Volke, der Arbeiterklasse und der Regierung treu*

11 Vgl. hierzu die Studie von E. FUHRMANN zur *„Entwicklung der DDR-Didaktik bis 1990“*, welche die Didaktik in der DDR sogar erst mit der Gründung der Akademie der pädagogischen Wissenschaften im Jahre 1970 beginnen lässt. In: A. KELL/J.-H. OLBERTZ: *Vom Wünschbaren zum Machbaren. Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern.* Weinheim 1997, S. 193-211.

ergeben sind, die Einheit des friedliebenden, unabhängigen, demokratischen Deutschlands im Kampf gegen die imperialistischen Okkupanten und die Adenauer-Clique erzwingen, ewige Freundschaft mit der Sowjetunion, den Volksdemokratien und allen für Frieden und Fortschritt kämpfenden Menschen halten, das sozialistische Eigentum mehrten und schützen, zur Festigung der volksdemokratischen Grundlagen der Staatsmacht mit allen Kräften beitragen und erfüllt sind von Liebe und Vertrauen zu unserer Volksarmee.“¹²

Dass es nicht erst uns heutige, sondern damals schon nachdenkende Menschen befremdet hat, solche Sätze in einer Erklärung von Herausgebern einer wissenschaftlichen Zeitschrift zu lesen, zeigt sich sogleich, wenn wir diese Erklärung nicht isoliert betrachten, sondern zu einem von der Redaktion im gleichen Heft in Übersetzung abgedruckten Text von MAKARENKO in Beziehung setzen, in dem dieser über Erfahrungen aus der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in einer Arbeitskolonie berichtet. In diesem Text äußert sich MAKARENKO mit kaum zu übertreffender Klarheit zum Wahrheitswert und zur Funktion von Erziehungszielen und -idealen wie folgt:

„Zu Beginn der Revolution nahmen unsere auf dem Gebiet der Pädagogik wirkenden Schriftsteller und Propagandisten einen Anlauf vom Sprungbrett der westeuropäischen Pädagogik, sprangen sehr hoch und ‘nahmen’ mit Leichtigkeit solche Ideale wie die ‘harmonische Persönlichkeit’. Danach ersetzten sie die harmonische Persönlichkeit durch den ‘kommunistischen Menschen’, ohne sich darüber Gedanken zu machen, daß dies nicht ‘ein und dasselbe’ sei. Mitunter erweiterten sie das und verkündeten, daß wir einen ‘Kämpfer voller Initiative’ erziehen müßten. Von Anfang an war sowohl den Verkündern als auch ihren Anhängern sowie den Unbeteiligten klar, daß bei einer derart abstrakten Fragestellung ... ohnehin niemand Gelegenheit hat, die pädagogische Arbeit zu prüfen, und darum war auch die Aufstellung der genannten Ideale eine völlig ungefährliche Angelegenheit.“¹³

Die zitierte Stelle liest sich nicht erst heute, sondern las sich schon 1952 wie eine Parodie auf die neue Erziehungszielformulierung und die zustimmende Erklärung der Herausgeber der Zeitschrift „Pädagogik“. Noch wichtiger

12 Erklärung des Redaktionskollegiums zum Beschluß des Zentralkomitees der SED zur Erhöhung des wissenschaftlichen Niveaus des Unterrichts an den allgemeinbildenden Schulen vom 29. Juli 1952. In: Pädagogik 7 (1952) Heft 11, S. 795.

13 A.S. MAKARENKO: Erfahrungen auf dem Gebiet der Methodik der Erziehung zur Arbeit in der Kolonie für Kinder und Jugendliche. In: Pädagogik 7 (1952) 847-858, S. 849.

aber scheint mir die conclusio zu sein, die MAKARENKO aus seiner Kritik zog. Sie lautete schlicht, die theoretische und praktische Pädagogik sei nicht in der Form einer Zielerfüllungspraxis und -wissenschaft zu entwickeln, sondern habe pädagogische Experimente im Umgang von Erziehenden und Zu-Erziehenden, Lehrenden und Lernenden zu induzieren. Bei der Induktion vollständiger, d.h. nicht durch bildungsidealistische oder sozialistische Ziele normierter Experimente aber komme es darauf an, eine Methodik pädagogischen Handelns zu entwickeln, die es erlaube, Regeln für gelingende von Regeln für misslingende pädagogische Prozesse zu unterscheiden und beide in der Erfahrung zu überprüfen.¹⁴

Die Situation von 1952 wiederholte sich in der zweiten Hälfte der fünfziger Jahre, als sich in der Erziehungswissenschaft in der DDR Kritiker zu Worte meldeten, welche auf Abstimmungsprobleme zwischen Einheitlichkeit und Differenzierung sowie Durchführungsschwierigkeiten in der Bildungsreform in der DDR hinwiesen. In dieser Zeit meldete sich Lothar KLINGBERG mit einer Inauguraldissertation zu Worte, welche sich nicht um einen Beitrag zu einer Zielerfüllungswissenschaft bemühte, sondern „*Strukturprobleme der Unterrichtsstunde*“ untersuchte. Über das Anliegen dieser 1956 eingereichten Schrift heißt es im Vorwort, dass die zurückliegenden zehn Jahre Schulentwicklung in der DDR vornehmlich dem Aufbau des neuen Schulsystems gewidmet worden seien, welcher „*den angespannten Einsatz aller Kräfte [erforderte] und zwangsläufig zu einer gewissen Vernachlässigung einiger spezieller didaktischer und methodischer Fragen [führte]. So verwundert es auch nicht, daß – neben grundsätzlichen Arbeiten etwa zu den Fragen des klassischen Erbes oder der didaktischen Prinzipien – spezielle didaktische Fragen noch verhältnismäßig wenig wissenschaftlich untersucht und dargestellt wurden. Dieser Mangel widerspiegelt sich am empfindlichsten ... in der noch unzureichenden Koordination allgemeindidaktischer und speziell-methodischer Fragen. Besonders vernachlässigt wurde und wird das wohl wichtigste Kapitel der Unterrichtslehre: die Unterrichtsstunde.*“¹⁵

KLINGBERGs Dissertation aus dem Jahre 1956 stellt nichts Geringeres als den Versuch einer Korrektur jener Entwicklung dar, die in der DDR 1950 durch eine „*Verordnung über die Unterrichtsstunde*“ eingeleitet worden war. Zu

14 Vgl. A.S. MAKARENKO: Versuch einer Methodik für die Arbeit in einer Arbeitskolonie für Kinder (Fortsetzung). In: Pädagogik 7 (1952) 892-905.

15 L. KLINGBERG: Strukturprobleme der Unterrichtsstunde. 1. Band. Inauguraldissertation an der Philosophischen Fakultät der Karl-Marx-Universität Leipzig (1956), S. III.

dieser Verordnung kam es, als sich Anfang der fünfziger Jahre zeigte, dass die neue Einheitsschule der SBZ sich nicht zu einer Institution zur Herstellung von Chancengleichheit entwickelte, sondern massenhaftes Schulversagen erzeugte. Bis zu einem Drittel der Kinder eines Jahrgangs mussten damals mancher Orts die Schule ohne Schulabschluss verlassen, weil ihr Lernergebnis nicht den Anforderungen entsprachen bzw. weil es ihren Lehrern nicht gelang, ihnen die in Richtlinien und Lehrplänen vorgeschriebenen Kenntnisse zu vermitteln.

Die Schuld an diesem zeitweisen Versagen der Einheitsschule schob die offizielle Bildungspolitik reformpädagogischen Strömungen zu, denen man vorwarf, gegen elementare strukturelle Erfordernisse schulischen Lehrens und Lernens zu verstoßen und die von der neuen Institution erwarteten Lehr-Lernerfolge zunichte zu machen. Die neue Verordnung suchte diese Entwicklung zu korrigieren, indem sie erstens die Unterrichtsstunde zur maßgeblichen Einheit pädagogischer Arbeit in der Schule erhob, zweitens einen politisch sich zum Marxismus-Leninismus bekennenden Lehrer forderte, da nur dieser fähig und in der Lage sei, zeitweise Rückschläge und Misserfolge auszuhalten und zu überstehen. Drittens wurde mit dieser Verordnung vorgeschrieben, dass fortan Unterrichtsstunden nach einem Schematismus zu planen seien, welcher mit genauen Zeitangaben vorstrukturiert, durch welche Fragen und Anordnungen der Lehrer den Unterricht steuert und welches jeweils das geforderte und erwartete Schülerverhalten ist.¹⁶

Die älteren Wessis unter uns kennen dieses Schema aus der frühen Phase der Didaktik der Berliner Schule, welche nicht etwa in Westberlin, sondern im Osten Deutschlands entstand. Was freilich die in der DDR erlassene Verordnung über die Unterrichtsstunde vom Strukturkonzept der Didaktik der Berliner Schule unterschied, war, dass letztere das Problem einer didaktischen Kommentierung der Bezüge zwischen den soziokulturellen und anthropologischen Voraussetzungen, dem geplanten Lehrerverhalten und dem erwarteten Schülerverhalten kannte, derweil die Verordnung über die Unterrichtsstunde eine Unterrichtsplanung favorisierte, welche ohne didaktische Kommentierung in normierten Zeittakten vorgegebene Lernziele erreichen zu können hoffte.¹⁷

16 Vgl. Verordnung über die Unterrichtsstunde. In: Pädagogik 5 (1950) Heft 6, S. 27-32.

17 Vgl. hierzu P. HEIMANNs Rede, die Strukturplanung des Unterrichts solle einem Theoretisieren der Praktiker in der Praxis dienen. In: Ders.: Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die deutsche Schule 54 (1962) 407-427.

Fünf Jahre nach dieser Verordnung machte Lothar KLINGBERG in seiner Dissertation A darauf aufmerksam, dass es in den ersten zehn Jahren Schulreform und Schulpolitik kaum Fortschritte im Bereich der Didaktik und Methodik des Unterrichts gegeben habe, ja, dass dieses zentrale Gebiet erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung und Forschung sträflich vernachlässigt worden sei. In drei Kapiteln, in denen er sich mit dem Lernen, dem Lehren und der Unterrichtsstunde auseinandersetzte, entwickelte er eine Didaktik für den Lehrer, welche zwischen „geschlossenen Lehrervortrag“, „unterbrochenem Lehrervortrag“ und „entwickelndem Lehrervortrag“ unterschied und diese Typen am Beispiel des Geschichtsunterrichts erläuterte.

Aufgrund seiner Kritik an der Schulpädagogik von 1946 bis 1956 und der späteren konstruktiven Wende dieser Kritik in seiner systematischen Didaktik wurde KLINGBERG zu einem der Stammväter der allgemeinen Didaktik und Methodik in der DDR. Seine Kritik war nicht nur theoretisch fundiert und in sich stringent, sondern auch aufrichtig und mutig. Denn mit ihr gab er den der Reformpädagogik insgesamt zuvor gemachten Vorwurf, sie sei für die partiellen Misserfolge im reformierten Schulsystem der DDR verantwortlich, gleichsam an die Kritiker der Reformpädagogik zurück. KLINGBERGs Hinweis, in der Pädagogik der DDR sei bis in die zweite Hälfte der fünfziger Jahre dem Herzstück der Pädagogik, nämlich der allgemeinen Didaktik und Methodik, zu wenig Beachtung gewidmet worden, machte nicht nur auf Desiderata in der Theoriediskussion, Lehrerausbildung und Forschung aufmerksam, sondern enthielt zugleich eine Kritik an der damals im Bereich der Bildungspolitik vertretenen Auffassung, dass die Entwicklung des Schulsystems linear den Gesetzen der Entwicklung einer sozialistischen Gesellschaftsformation folge.

Es ist nicht meine Absicht, aus Lothar KLINGBERG nachträglich einen Kritiker des Gesellschaftssystems der DDR zu machen. Von ihm selbst weiß ich, dass er die Vereinigung der beiden deutschen Staaten als einen sehr ambivalenten Prozess erlebt hat: als Verlust des durch die DDR für ihn repräsentierten Vaterlandes, an dessen Aufbau er in seiner Karriere vom Neulehrer bis zum Professor mitgewirkt hat, und als Wiedergewinnung jenes Teils Deutschlands, der sich nach seinem Verständnis der Geschichte nach 1945 in der ADENAUER-Ära separatistisch gegenüber Ostdeutschland verhalten hat.¹⁸

18 Vgl. hierzu das Interview mit Prof. Dr. Lothar KLINGBERG. In: Ders.: Lehren und Lernen, Inhalt und Methode. Zur Systematik und Problemgeschichte didaktischer Kategorien. Oldenburg 1995, S. 213.

Lothar KLINGBERG war weder in theoretischer noch in lebenspraktischer Hinsicht je ein Wendehals. Entsprechende Verhaltensweisen gehören nicht zu seinem Repertoire. Er hatte sie schlicht nicht nötig.

Worin KLINGBERGs Nähe und Distanz in bezug auf reformpädagogische Vorstellungen von der Selbsttätigkeit von Kindern und Jugendlichen bestand, hoffe ich gezeigt zu haben. Diese Seite seiner Position war und ist u.a. fundiert in seinem an HERBART geschulten Verständnis der doppelten methodischen Konstitution pädagogischer Prozesse. Worin aber lag seine Distanz gegenüber den Versuchen, in der DDR eine regimetreue Staatspädagogik zu errichten, und wie artikuliert sich diese Distanz, wenn sie zugleich durch eine Nähe zur Programmatik einer nachbürgerlichen sozialistischen Gesellschaft bestimmt war? Die Antwort auf diese Frage kann nicht erstaunen. Während andere Bürger der DDR rückblickend diese Frage, wie Günter DE BRUYN, mit Verweis auf ihre christliche Sozialisation oder mit Bezugnahme auf Erfahrungen aus der Zeit des Faschismus zu beantworten versuchen¹⁹, findet sich bei KLINGBERG eine andere Antwort. Sie lautet schlicht, er habe in seiner Jugend Lehrer werden wollen und sei dann ein Leben lang auch als Professor und Wissenschaftler Lehrer geblieben. Auf die Frage, ob er seine Lebensvorstellungen in der DDR habe realisieren können, antwortete er in dem bereits genannten Interview aus dem Jahre 1992 bestimmt, er habe dort den Beruf des Lehrers und Hochschullehrers ausgeübt. Was er hierunter versteht und verstand fasste er in den einfachen Satz zusammen: „*Der Lehrer ... muß pädagogische Fragen mit pädagogischen Mitteln klären.*“²⁰

Ziel-Mittel-Relationen, welche Ziele aus staatlich gesetzten Bildungsidealen oder geschichtsphilosophisch propagierten Heilsgewissheiten ableiten und von daher nur mehr eine Prozesspädagogik im Dienste solcher Vorstellungen kennen, haben dieser Antwort zufolge nichts mit pädagogischen Fragen und Problemen zu tun. Diese schon dem Neulehrer in der Auseinandersetzung mit HERBART vertraute Einsicht war es, die es Lothar KLINGBERG erlaubte, nicht nur eine Nähe und Distanz gegenüber reformpädagogischen Überzeugungen zu entwickeln, sondern zugleich seine Nähe zu den politischen Überzeugungen des real-existierenden Sozialismus mit einer pädagogischen Distanz

19 Vgl. G. DE BRUYN: Vierzig Jahre, Ein Lebensbericht. Frankfurt a. M. 1996.

20 Interview mit Prof. Dr. Lothar KLINGBERG. In: Ders.: Lehren und Lernen, Inhalt und Methode. Zur Systematik und Problemgeschichte didaktischer Kategorien. Oldenburg 1995, S. 214f.

gegenüber Modellen einer bloßen Zielerfüllungs-, Einwirkungs- oder Prozesspädagogik zu verbinden.

In seinem Schema der beiden Grundrelationen von Lehren und Lernen sowie Inhalt und Methode kommen bildungsidealistische und sozialistisch-geschichtsphilosophische Zielvorstellungen ebensowenig vor wie Mittel, die von diesen in einen Dienst genommen werden könnten. Auf eine instrumentell verstandene Ziel-Mittel-Relation kann in der pädagogischen Theoriediskussion ohne Weiteres verzichtet werden. Und wo in pädagogischen Kontexten theoretisch, empirisch und praktisch von Zielen und von Mitteln die Rede ist, da handelt es sich weder in der Wissenschaft noch in der Praxis um ein normativ-technologisches Zweck-Mittel-Schema, Von Zielen und Mitteln lässt sich in der theoretischen und praktischen Pädagogik, wie L. KLINGBERG in einer Variante seines didaktischen Strukturschemas gezeigt hat, nur im Hinblick auf die beiden Grundrelationen von Lehren und Lernen sowie Inhalt und Methode sachverständig reden.²¹

Dieser durch und durch pragmatisch, u.a. an HERBART geschulte Sachverständige ist es, der die Schriften von Lothar KLINGBERG so lehrreich und das Gespräch mit ihm so anregend macht. In seinen Oldenburger Studien zur bleibenden Bedeutung der Pädagogik HERBARTS ist KLINGBERG gleichsam an die Anfänge seiner pädagogischen Laufbahn zurückgekehrt. Jede der Arbeiten, die der Preisverleihung zugrunde liegen, stellt zugleich ein Beispiel für das dar, was KLINGBERG in seiner Dissertation den entwickelnden Lehrervortrag genannt hat. HERBARTS Lehren vom pädagogischen Takt, von der Artikulation des Unterrichts sowie deren Gemeinsamkeiten und Differenzen zur Pädagogik der Herbartianer werden keineswegs als Lehren doziert, sondern als im Spannungsverhältnis von Theorie, Erfahrung und Praxis entstandene Überlegungen entwickelt.²² Mit der heutigen Preisverleihung ehren wir nicht nur einen bedeutenden Erziehungswissenschaftler. Wir geben mit ihr zugleich eine Antwort auf eine Frage, die dieser unbeantwortet gelassen hat. Darum möchte ich meine Laudatio mit einem Satz von Lothar KLINGBERG

21 Vgl. L. KLINGBERG: Lehren und Lernen. Inhalt und Methode. Zur Systematik und Problemgeschichte didaktischer Kategorien. Oldenburg 1995, S. 65.

22 Die der Preisverleihung zugrunde liegenden drei Beiträge „Herbart über ‚pädagogischen Takt‘“, „Herbart über Artikulation des Unterrichts“ und „Herbart und die Herbartianer - Herbartianismus als Paradigma“, welche KLINGBERG im Rahmen der in Oldenburg veranstalteten HERBART-Symposien vorgetragen hat, sind erschienen in dem von Klaus KLATTENHOFF herausgegebenen Band: „Knaben müssen gewagt werden.“ Johann Friedrich Herbart gestern und heute. Oldenburg 1997.

beenden. In dem bereits mehrfach erwähnten Interview aus dem Jahre 1992 antwortete er auf die Frage, welche seiner wissenschaftlichen Einsichten weiterhin Gültigkeit besitze:

„Nun [zur] Frage der ‘Gültigkeit’. Die werde ich nicht beantworten. Das ist unseriös, so etwas haben andere zu beantworten und schließlich auch mit einigem Abstand.“

Lieber Herr KLINGBERG,

sehen Sie in meiner Laudatio und in der nun folgenden Verleihung des Preises der Stiftung Schulgeschichte des Bezirksverbandes Weser-Ems der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft den Versuch einer solchen Antwort.

Lothar Klingberg

Wann ist man ein guter Lehrer?

Worte des Dankes

Ich bin zum fünften Male in Oldenburg.

1986 holte mich Otto LANGE zu einem Vortrag in die Fakultät. Da ging es expressis verbis nicht um HERBART, aber ich war glücklich, in der Stadt seiner Jugend, in seiner Spur zu sein. Dann kamen die drei Symposien des Arbeitskreises KLATTENHOFF; meine Themen waren: „*Pädagogischer Takt*“, „*Artikulation des Unterrichts*“, „*Herbart und Herbartianismus*“.¹ Auch heute hat uns HERBART zusammengeführt und gewiss nicht zum letztenmal.

In Oldenburg ist der **junge** HERBART, der mir nahe ist, und mit Rührung und Bewunderung sehe ich vor meinem geistigen Auge den Schüler des hiesigen Gymnasiums, später den Studenten in Jena und dann den „*Neulehrer*“ in Bern, den lernenden Lehrer.

Mit Klaus KLATTENHOFF bin ich HERBARTS Schulweg abgegangen, so wie in Trier den Schulweg des jungen MARX und andere. **Schulwege** – alle gehen sie, für viele sind sie von schicksalhafter Bedeutung. Schulwege – Lebenswege – für immer mehr junge Leute bis tief in das dritte Lebensjahrzehnt.

HERBART hat seinen Lehrern gute Zeugnisse ausgestellt, und das spricht nicht nur für seine Lehrer, sondern auch für ihn. Mehrfach äußert er sich zu MANSO, der ihm viel gegeben hat. In Prima gab MANSO 21 von 31 Wochenstunden: Latein, Philosophie, Religion, Geschichte, Naturlehre und eine „*Zeitungsstunde*“ (Sonnabend von 10 – 11 h). Die übrigen Stunden teilten sich RICKLEFS und KÖNIG. Gern würde ich noch herausbekommen, wie das in MANSOS „*Zeitungsstunde*“ war. Dann hätte ich wirklich einen Preis verdient.

Welche Spuren hat MANSO hinterlassen? Was bleibt von einem Lehrer?

1 Diese Vorträge sind veröffentlicht in: Klaus KLATTENHOFF (Hrsg.): „Knaben müssen gewagt werden.“ Johann Friedrich Herbart gestern und heute. Schriftenreihe der Stiftung Schulgeschichte des Bezirksverbandes Weser-Ems der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft und der Arbeitsstelle Regionale Schulgeschichte im Institut Erziehungswissenschaft 1 der Universität Oldenburg, Band 7, Oldenburg 1997.

Jeder Lehrer wirkt und er will auch etwas (be)wirken, weil das mit dem Sinn seines Berufes zusammenhängt und mit der Zukunftsdimension des Pädagogischen. Wir geraten aber in Verlegenheit, wenn wir genauer nach Zusammenhängen zwischen pädagogischen Vorgängen und den möglicherweise bewirkten Entwicklungsprozessen im Edukandus fragen, also nach Wirkungen pädagogischer Prozesse im lebenslangen Prozeß der Selbstbildung des Menschen. Im allgemeinen erfahren Lehrer wenig über ihre Wirksamkeit. Messen kann man unmittelbare Wirkungen unterrichtlicher Lernprozesse, aber wohl kaum Langzeitwirkungen in der Persönlichkeitsentwicklung. HERBART veranschlagt den *„Zeitraum für ein einziges dieser Experimente [...] aufs wenigste ein halbes Menschenleben“* und fragt: *„Wann denn wohl ist man ein erfahrener Erzieher?“*²

Ich spitze die Frage zu: Wann ist man ein guter Lehrer, eine gute Lehrerin? Am ehesten noch erfährt man etwas über das Gelingen seiner *„Experimente“* auf Klassentreffen mit alt gewordenen ehemaligen Schülern. Die wichtigste Quelle für die Wirksamkeit von Lehrern ist die schöne Literatur, auch Lebensgeschichten und Biographien. Der alte HERBART schreibt 1831 in seiner *„Enzyklopädie der Philosophie“*: *„Denn sofern die Erinnerung treu blieb, kann der Mensch sich von dem, was auf seine Jugendzeit wirkte, ein Zeugnis ablegen, das kein anderer durch irgendein auch noch so tiefes Wissen zu ersetzen vermöchte. Jeder weiß am besten, wie ihm zu Mute war ...“*³

Den letzten lebensgeschichtlichen Beleg fand ich in Manfred KRUGS Buch *„Abgehauen“*: *„1950 habe ich die Pauker in Duisburg eingetauscht gegen die Neulehrer an der 33. Grundschule in Leipzig. Die hatten nicht alle Welt zu bieten, aber sie hatten den Enthusiasmus, mir die neue Welt zu erklären, die wir jetzt gemeinsam bauen würden, die klassenlose, gerechte, endgültige Ordnung, die irgendwie um mich herum errichtet wird, denn ich bin der Mensch, der im Mittelpunkt steht.“*⁴

KRUG spricht nach langer Zeit, nach mehr als einem *„halben Menschenleben“*.

2 Johann Friedrich HERBART: Systematische Pädagogik. Eingeleitet, ausgewählt und interpretiert von Dietrich BENNER, Stuttgart 1986, S. 74.

3 Johann Friedrich HERBART: Kurze Enzyklopädie der Philosophie. 12. Cap.: Von der Erziehungskunst. Herausgegeben von G. HARTENSTEIN, Leipzig 1850.

4 Manfred KRUG: Abgehauen. Vorabdruck in *„Spiegel“* 12/96, S. 72.

Wann also ist man ein guter Lehrer. Wer darf wann darüber befinden und feststellen: Das ist ein guter oder „*unbrauchbarer*“ Lehrer (oder Lehrerbildner); den nehmen wir und den jagen wir aus dem Amt?

Ich will in die Frage HERBARTS nicht zuviel hineinlegen, aber etwas sage ich mit Sicherheit: Lehrerinnen und Lehrer dürfen darauf vertrauen, dass sie Gutes bewirken und bewirkt haben, wenn sie „*Sachen klären und Menschen stärken*“, wie das Hartmut VON HENTIG ausdrückt.

Auch als Lehrer ist HERBART unerschöpflich in seiner vorbildhaften Anregung.

Ich schließe mit Dank an alle, die mir mit dem Anlass zu dieser Versammlung erneut Gelegenheit gegeben haben, meine nun schon alte Sympathie und Verehrung für Oldenburg und seinen Genius loci zu bekunden.

Herzlichen Dank Klaus KLATTENHOFF, seinen Mitstreitern und den Kollegen der Gewerkschaft für die Auszeichnung, die mir zuteil wurde, und für die darin liegende Geste der Verbundenheit. Das sage ich auch als alter Gewerkschafter. Vor einigen Monaten habe ich einen schönen Beleg für die produktive Kooperation der Stiftung Schulgeschichte der Gewerkschaft und der Arbeitsstelle für Regionale Schulgeschichte der Universität Oldenburg in den Händen gehabt: Eure fesselnde Dokumentation „*Schule in Ostfriesland 1945 – 1995*“.⁵ Dort fand ich viele bewegende Lehrerschicksale aus der Nachkriegszeit, die mich an ganz ähnliche in der damaligen Ostzone erinnerten. Wenn ich mein Versprechen einlösen werde, über „*Neulehrer*“ zu sprechen, wird das eine Rolle spielen.

Herzlichen Dank Dietrich BENNER für seinen schönen, zu Herzen gehenden Vortrag, in dem das Lob mein Verdienst bei weitem überwog. Aber das gehört wohl zu einer richtigen Laudatio, und der „*Gepriesene*“ muss das ertragen und sollte es nicht zuletzt als freundschaftlich-kollegiale Geste quittieren.

Ich haben bei Ihrer Rede, lieber Kollege BENNER, an viele Kollegen gedacht, die sich um die HERBART-Forschung und die Pflege des Ansehens HERBARTS verdient gemacht haben und denen ich viel verdanke. Und da will ich gern

5 Hans BIERWIRTH/Hannes HOTHAN/Klaus KLATTENHOFF (Hrsg.): *Schule in Ostfriesland 1945 - 1995. Zeitzeugen berichten über 50 Jahre Schulentwicklung. Schriftenreihe Regionale Schulgeschichte*, Bände 6.1 und 6.2, Oldenburg 1995.

Sie zuerst nennen. Ihre Schriften zu HERBART (und nicht nur zu HERBART) waren mir wichtig und werden es bleiben.

Erst kürzlich habe ich wieder in Ihrem Band „*Johann Friedrich Herbart: Systematische Pädagogik*“ gelesen, der wichtige HERBART-Texte enthält, vor allem aber Interpretationen dieser Texte, die für mich ein erstrangiges Kapitel pädagogischer Hermeneutik sind.⁶

Ich dachte weiter an jene Kollegen, die wir in den letzten Jahren hier in Oldenburg erleben durften: Ruth und Gerd HOHENDORF, Gerhard SCHREITER aus Dresden, Wolfgang KLAFKI und Klaus PRANGE und nicht zuletzt die Oldenburger Herbartianer. Gern erinnere ich mich an den Disput zwischen Wolfgang KLAFKI und Klaus PRANGE.

Ihnen allen, liebe Kolleginnen und Kollegen, die Sie mir größtenteils heute schon zum zweitenmal die Freude Ihrer Gegenwart machen, danke ich für dieses Zeichen der Verbundenheit. So haben wir erneut Zeitgenossenschaft erlebt und die Nähe HERBARTS, der uns weiter begleiten wird.

Vielen Dank!

6 Vgl. Anmerkung 2. Neuauflage Weinheim 1997.