

Peter Menck

Geschichte der Erziehung



Peter Menck

Geschichte der Erziehung

Peter Menck

Geschichte der Erziehung

universi
UNIVERSITÄTSVERLAG SIEGEN

Siegen 2023

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Satz und Umschlag:
Peter Menck

Titelgrafik:
Comenius – Die »Einladung«, s.S.18.

3. überarb. u. ergänzte Auflage

Druck und Bindung:
UniPrint, Universität Siegen

Siegen 2023: *universi* – Universitätsverlag Siegen
www.uni-siegen.de/universi

ISBN 978-3-96182-148-8
doi.org/10.25819/ubsi/10335

Der Band erscheint unter der
Creative Commons Lizenz CC-BY-SA



Geschichte der Erziehung

Einladung: Was ist Erziehung, und wozu dient ein Studium ihrer Geschichte? 9

Ein Anfang 19

Die »antiautoritäre Erziehung«
in der Bundesrepublik Deutschland 19
Polytechnische Bildung in der
Deutschen Demokratischen Republik 30
»Autoritäre« Erziehung in Deutschland 35

**Reformpädagogik in der Schule
Adolf Reichwein (1889–1944)** 41

Zur Biographie 41
Volksbildung 42
Die pädagogische Akademie 44
Der Volksschullehrer 46
Exkurs: Zum Umgang mit Reichweins Erbe 53

**Die Reformpädagogik
Hermann Lietz (1868–1919)** 57

Zur Biographie 57
Die »Erziehungsschule« 60
Ein Modell? 69
Die »pädagogische Bewegung« in Deutschland 72
Pädagogik als Wissenschaft 74

**Das Gymnasium und die Bildung
Wilhelm von Humboldt (1767–1835) und
Karl Heinrich Marx (1818–1883)** 77

- Zur Biographie Wilhelm von Humboldts 78
- Die preußische Schulreform 79
- Der Begriff der Bildung 85
- Karl Heinrich Marx 87

**Anfänge der Sozialpädagogik
Johann Hinrich Wichern (1808–1881)** 93

- Aus der Biographie 96
- Das soziale Umfeld 96
- Das »Rauhe Haus« in Horn 100
- Die sozialpolitischen Vorstellungen Wicherns 105

**Die Ausbildung von Volksschullehrern
Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790–1866)** 111

- Aus der Biographie 112
- Das Lehrerseminar 112
- Diesterwegs Didaktik 120

**Der Kindergarten
Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782–1852)** 127

- Das Umfeld 127
- Aus der Biographie 132
- Fröbels Verständnis von Erziehung 133
- Die »Spielgaben« 137
- Der Kindergarten 141

Die Industrieschule	147
Das Konzept – Sextros Programmschrift	148
Die Praxis der Industrieschulen	151
Die gesellschaftlich-ökonomischen Randbedingungen	155
Das Ende der Industrieschule	158
Wohnstubenerziehung und die Elementarmethode Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827)	161
Aus der Biographie	162
Die Industrieschule	163
Das Menschenbild	166
Die Volkserziehung	170
Die Idee der Elementarbildung	174
Die Philanthropen Johann Bernhard Basedow (1724–1790)	181
Aus der Biographie	181
Basedows Schulkonzept	183
Das »Elementarwerk«	189
Das »Philanthropin«	193
Das »Revisionswerk« der Philanthropen	194
Erziehung nach der Natur Jean-Jacques Rousseau (1712–1778)	197
Aus der Biographie	198
Rousseaus Gesellschaftstheorie	201
Das gesellschaftliche Umfeld	203
Rousseaus Verständnis von Erziehung	205
Ist Sophie ein Mensch?	214
Zum Schluss	217

Der erste »Erzieher«	
August Hermann Francke (1663–1727)	219
Aus der Biographie	219
Das Umfeld und die »Anstalten«	221
Die Schulen	225
Die Anfänge einer Ausbildung von Lehrern	230
Franckes Begriff von Erziehung	233
Zum Schluss	239
Die Welt in Bildern	
Johann Amos Comenius (1592–1670)	241
Aus der Biographie	241
Das Umfeld	242
Die Schulen	249
Das Wissen	253
Die Methode	258
Ein Ende der Geschichte?	
Platons Sokrates (469–399 v. Chr.)	263
Was muss man lernen? – Aus dem Dialog »Laches«	264
Wie kann man lernen? – Aus dem »Menon«	269
Warum soll man lernen? – Das »Höhlengleichnis«	274
Schluss – Aus der Geschichte lernen?	279
Aus der Geschichte lernen – kann man das?	279
Tradition und Macht	281
Aneignung und Betroffenheit	282
Auseinandersetzung und Kritik	284
Ein Exkurs: Helden gibt es, aber wir brauchen sie nicht	285
Eine Antwort: Die Bildung und die Lehre	287
Lektüreempfehlungen und Anmerkungen	291
Nachweise	311

Einladung: Was ist Erziehung, und wozu dient ein Studium ihrer Geschichte?

Warum?

Als ich um die Mitte der fünfziger Jahre mit dem Studium der Pädagogik begann, da war das weitgehend ein Studium ihrer Geschichte. Ich erinnere mich noch an ein Seminar zur »Pädagogischen Anthropologie oder auch über »Arbeit«, dies aber vor allem wohl deshalb, weil der Dozent so hübsche Geschichten zu erzählen wusste. Es waren damals Vorlesungen und Seminare über *Platon*, *Sokrates*, *Pestalozzi*, *Schiller*, *Cicero* und *Aristoteles* lasen wir zum Teil im Urtext; *Schleiermacher* hatte ich als Thema für meine pädagogische Prüfung gewählt; und aus einem Seminar über die Pädagogik des Pietismus kam der Anstoß für meine Doktorarbeit über *August Hermann Francke*. Doch, es gab auch andere Themen: die Didaktik, die mich bis auf den heutigen Tag beschäftigt, oder Fragen der Schulreform. Hierzu fällt mir ein Seminar ein über den »Rahmenplan« des »Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen«: Es begann mit einer Erörterung des Begriffs der Gleichheit – bei Aristoteles. Die »historischen« Themen prägten unser Studium.

1967 hatte ich dieses endgültig abgeschlossen (nachdem ich das pädagogische Begleitstudium durch ein ausdrücklich erziehungswissenschaftliches Studium ergänzt hatte). Als ich dann im Herbst des Jahres als Wissenschaftlicher Assistent für Erziehungswissenschaft begann, da hatte sich die Landschaft gründlich verändert: *Heinrich Roth* hatte 1962 eine »realistische Wendung in der pädagogischen Forschung« gefordert: weg von der Geschichte, hin zur Wirklichkeit, zur Realität von Erziehung. Es gab – etwa seit 1965 – eine vehemente Kritik an Leitbegriffen und -vorstellungen, an denen sich die Pädagogik bis dahin selbstverständlich orientiert hatte; vor allem auf die »Bil-

dung« hatte man es abgesehen. Und es gab die Forderung einer außerordentlich kritischen Studentengeneration nach Praxisnähe des Studiums – was beispielsweise für Lehrerstudenten die Hinwendung zu Unterricht, Schule, Lehrerrolle und Schülermerkmalen bedeutete. Die Geschichte war in den Hintergrund getreten, ja sie wurde geradezu vergessen. Meine erste Vorlesung, die ich 1973 als Professor für Pädagogik hielt, hatte die »Didaktik« zum Thema; »Lehrplan«, »Unterricht« und »Schule« folgten. Als ich mich einmal doch an »Bildung« und an *Wilhelm von Humboldt* wagte – da interessierten sich nur ganz wenige Studenten dafür.

In der Zeit, als diese »Geschichte« erstmals veröffentlicht wurde, schien das etwas anders zu sein. Meine Kinder, damals so um die 25 Jahre alt, hörten mit großem Interesse zu, wenn ihre Großeltern aus ihrer Jugend erzählten, und stellten interessierte Fragen. Zu meinem Erstaunen waren Seminare zu historischen Themen wieder gefragt. In der Gesellschaft schien das nicht anders zu sein. Allerorten konnte man Ansätze zur Aufarbeitung finden von dem, was man »Alltagsgeschichte« nennt, insbesondere auch die Aufarbeitung des Nationalsozialismus, gut eine Generation nach dessen Ende.

Was?

Nun reichen solche Beobachtungen natürlich nicht aus, die Auseinandersetzung mit der Geschichte von Erziehung in einen pädagogischen Studiengang aufzunehmen. Wenn es sich denn um ein wissenschaftliches Studium handeln soll, so müssten alle Beteiligten sich über die Motive verständigen, müssten sich bewusst, bedacht und in Kenntnis des Nutzens mit der Geschichte des Nachdenkens über und der Praxis von Erziehung auseinandersetzen. Mitte der 60er Jahre hatten wir es unseren akademischen Lehrern vorgehalten, dass angehende Erzieher über *Erziehung* informiert werden und nachdenken sollten und zwar darüber, wie es sich *heute* mit ihr verhält, und nicht darüber, wie irgendwann einmal irgendjemand darüber gedacht haben mag – Erziehung und Unterricht in der Schule, im Heim, in der Familie und in der Berufsausbildung? über die Erziehung nachden-

ken, die sie selber erfahren haben, und ebenso darüber, wen sie später wo und wie »erziehen« werden? Keine Frage. Aber was heißt denn

- »Erziehung«: Beeinflussung der einen durch andere, durch »Erzieher« (auch der Alten, auch in der Freizeit, auch im Unterricht?); ist bei »Erziehung« nicht vielleicht vor allem gedacht an und abgezielt auf
- »Mündigkeit«? Aber wiederum: was ist dieses? ein juristischer Begriff, mal so, mal so festgelegt (ich war erst mit 21 Jahren mündig, die besagten Kinder mit 18)? Ist damit nicht auch oder vor allem gemeint, dass jemand selbst für sein Handeln in der Gesellschaft verantwortlich ist und verantwortlich handeln kann? Oder:
- »Bildung«: fünf Jahre Latein und zwölf Jahre Mathematik, dokumentiert in einem Zeugnis? Ist es das, oder ist es nicht vielmehr: die Arbeit an sich selbst, so dass aus dem Gattungswesen, dem biologischen Wesen Mensch ein Mensch im vollen Sinn dieses Wortes wird?

Was heißt »Kind«, »Jugendliche«, »Lehrer«, was heißt »normal«, »verwahrlost«? Das ist nicht eindeutig und ein für allemal festgelegt, darüber müssen und können wir uns verständigen. Aber wie?

Im Alltag machen wir es so, dass wir auf Beispiele zeigen, auf Situationen, die vor Augen liegen, oder auf Erfahrungen, die wir gemacht haben. Wir definieren, das heißt, wir grenzen »Erziehung« und das, was dazu gehört, in der Fülle der Erscheinungen des Alltags als etwas besonderes ein; wir sagen, was wir uns worunter vorstellen wollen. Gut. Aber muss es so sein, wie wir es sehen? ist es überall so? war das immer schon so: Kind, verwahrlost, Lehrer? Nein, keineswegs. Warum reden wir also heute von »Kindheit«, beklagen wohl auch ihr Verschwinden, wo es frühere Zeiten gab, in denen man »Kindheit« noch garnicht kannte? Was führte zu deren Erfindung und Definition? Wenn wir nach links und rechts und – zeitlich gesehen – nach hinten blicken, dann wird Selbstverständliches fragwürdig; fragwürdig, das heißt, es lohnt sich, danach zu fragen. – Noch einmal zurück zur Situation der Pädagogik.

Jene »realistische Wendung« wurde vollzogen, und da zeigte sich, dass sie teuer bezahlt wurde. Ich überspitze etwas und sage: Man wendete sich jetzt an »Erziehung hier und heute« – und verlor aus

dem Sinn, was es denn ist, das uns dazu bewegt, eine bestimmte Form des Umgangs von Menschen miteinander als »Erziehung« zu bezeichnen; oder anders gesagt: was wohl der Sinn eines solchen als »Erziehung« bezeichneten Umgangs wäre. Allerlei Erziehungsziele, nahezu unzählig viele werden feilgeboten. Aber hört man davon, dass Erziehung und Unterricht etwas mit Verantwortung vor der Zukunft der Kinder und Schüler zu tun haben – wo kommt dieser Gedanke heute noch vor? Wo denken Erzieher und solche, die es werden wollen, ausdrücklich über sich als Erzieher nach, darüber, was es heißt, Erzieher zu sein? Wo verständigt man sich genau und selbstkritisch über die leitenden Begriffe und Vorstellungen von derjenigen Praxis, auf deren Bewältigung man sich in einem Studium vorbereitet?

Alles zu theoretisch, zu abstrakt, kein Praxisbezug – so wird mir von Pädagogen, Didaktikern, Lehrerstudenten und Erziehern entgegnet. Aber hat das etwa nichts mit der Praxis zu tun: wie wir »Verwahrlosung« definieren? als was wir »Beratung« oder »Eingreifen« bestimmen? woran wir denken, wenn wir von »Kindern« sprechen? So, wie ich es sehe und definiere – so handle ich. Ich bin ein anderer Lehrer, wenn ich »Lernziele« zu erreichen suche, und ein anderer, wenn ich »Bildung« ermöglichen möchte. Das mit dem Praxisbezug ist schon richtig, aber selbst woran man beim Stichwort »Praxis« denkt, auch darüber muss man sich erst einmal verständigen.

Viel später, lange nach meinem Studium, fand ich einen Aufsatz von *Erich Weniger*. Dieser Text hat mir, leider erst nachträglich, einen Gesichtspunkt an die Hand gegeben, der mir in meinem Studium geholfen hätte, dessen Sinn besser zu verstehen oder ihm einen besseren Sinn zu geben: Es ging ihm nach dem letzten Krieg im Zusammenhang mit der Neuordnung der Lehrerausbildung um die Frage, ob es eine »Erprobung der erzieherischen Eignung« während des Studiums der Gymnasiallehrer geben solle. Ja, so meint er, aber leider gab es damals in Niedersachsen kein verbindliches Schulpraktikum wie heute bei uns.

Im übrigen sind wir zur Feststellung der pädagogischen Eignung auf den indirekten Weg gewiesen, den Weg über die Weckung des erzieherischen Ethos durch die Begegnung mit dem pädagogischen Genius in der Ge-

schichte der Pädagogik, in der Vergegenwärtigung der pädagogischen Haltung, wie sie die pädagogische Theorie zu vermitteln vermag.¹

– und das war für *Weniger* die in der Geschichte aufgehobene, immer wieder neu auszulegende Theorie der großen Pädagogen gewesen.²

»Weckung des erzieherischen Ethos« – der erzieherischen Verantwortung und Liebe, des Strebens nach Erkenntnis, die mir Erziehung erschließt: darauf zielt die Aneignung der pädagogischen Theorie ab, und für *Weniger* war das die in der Geschichte aufgehobene, aufbewahrte Theorie. Da wäre also nicht etwa zu ermitteln, ob eine pädagogische Eignung bei angehenden Lehrern bzw. Erziehern vorhanden ist oder nicht. Nein, gleich, ob man sie hat oder nicht: zu erwerben ist sie, erwerben muss und kann sie jeder künftige Erzieher und jede Erzieherin, und zwar in einem Studium der Theorie von Erziehung, in der Aneignung von Dokumenten der Erziehung und des Nachdenkens über sie.

Wenn ich heute zurückblicke, so muss das bei uns damals wohl auch irgendwie so funktioniert haben. Jedenfalls für meine Doktorarbeit kann ich sagen: in der Auseinandersetzung mit *Francke* habe ich meine Erziehungswissenschaft gelernt, habe ich viele Bruchstücke dessen zusammenfügen können, was ich studiert hatte. Natürlich bin ich umgekehrt erst nach einem Studium der Erziehungswissenschaft mit gewissen Vorstellungen von »Erziehung« an ihn herangegangen. Aber auch dieses: was »Erziehung« ist und was mein Ort in dieser Praxis ist, das ist mir damals in der Auseinandersetzung mit einem großen Erzieher klar geworden.

Was ich im Blick auf die Ausbildung von professionellen Lehrern und Erziehern gesagt habe, das kann man verallgemeinern. »Erziehung« ist im Laufe der letzten drei Jahrhunderte zu einem integrierenden Bestandteil des Lebens in unserer Gesellschaft geworden. Die Beschäftigung mit ihrer Geschichte und Theorie kann insofern auch Nicht-Fachleuten nützen; ihnen helfen zu verstehen, was »Erziehung in der Gesellschaft« ist, was das Schulwesen, die Heimerziehung, die Berufsausbildung; und zu verstehen, wer wir sind: Erzogene mit Eltern, Schulkarriere, Ausbildung, eigenen Kindern, die wir erziehen (müssen). Indem wir uns mit »Erziehung« auseinandersetzen, erfah-

ren wir etwas über die Möglichkeiten, die in uns als Menschen stecken, die wir verwirklicht haben, die wir verwirklichen können, die uns betreffen, die uns betroffen machen. Und weil das so ist, verspricht es Gewinn für die Erkenntnis unserer selbst – als Erzieher im weitesten Sinne dieses Wortes –, wenn wir einen Blick zurück in die Geschichte der Erziehung werfen.

Wer

Im folgenden werde ich »Erzieher« aus den vergangenen drei Jahrhunderten vorstellen: wann und wo sie gelebt und gewirkt haben, was sie eingerichtet, getan und geschrieben haben. – Hier muss ich den grundsätzlichen Einwand eines Kollegen berücksichtigen. In einer Rezension der ersten Auflage meiner »Geschichte« sah der eine Tendenz, »die Pädagogik wieder zu einer hagiophilen Literaturwissenschaft [also so etwas wie einer Sammlung von Heiligenlegenden] verkümmern zu lassen«. Damals fand ich den Einwand unzutreffend; inzwischen gebe ich ihm Recht.

Wie man weiß, ist in der katholischen Kirche der heilige Nikolaus unter anderem für das Wohl der Kinder zuständig ebenso, wie der heilige Antonius Sorge dafür trägt, dass man Verlorenes wiederfindet. Wer unter den Pädagogen, auch Bildungshistorikern riefte nicht den *St. Immanuel* (Kant) an, der für »Aufklärung« zuständig ist, oder, noch besser, *St. Jean-Jacques* (Rousseau); eine Rede über »Bildung« ist ohne *St. Wilhelm* (von Humboldt) überhaupt nicht denkbar.

Die Heiligen der Kirche stehen für Etwas; dieses Etwas wird in der literarischen Form von Legenden tradiert. Auch unsere »Heiligen der Geschichte der Erziehung« stehen für etwas, für Bereiche und Konzepte dessen, was wir heute als »Erziehung« bezeichnen. Dieses Etwas erzählen wir uns in unterschiedlichen Varianten dessen, was wir den »erziehungswissenschaftlichen Diskurs« nennen. Funktional sind die beiden Weisen der Erzählung äquivalent.

Im Folgenden werde ich also »Erzieher« vorstellen, sie ausführlich zu Worte kommen lassen und – als Interpretationshilfe – Hinweise zum Kontext ihres Wirkens geben. Bei der Auswahl habe ich mich durch folgende Gesichtspunkte leiten lassen:

- Sie sollen für die Tradition stehen, die für *unsere Praxis heute* maßgeblich ist.
- Sie sollen einen Beitrag zur Bestimmung des *Begriffs* geleistet haben, den *wir heute* von »Erziehung« haben.
- Der Beitrag sollte, wenn irgend möglich, ein *praktischer und theoretischer* zugleich sein: sie sollten also etwas vorgeschlagen, ausprobiert und reflektiert haben.

Diese Gesichtspunkte werde ich nicht immer konsequent berücksichtigen: So hat *Rousseau* zum Beispiel seine Kinder ins Findelhaus gesteckt und sich auch im übrigen nicht als Erzieher versucht. – Wie auch immer, ich möchte

- einen Einblick in die Vielfalt und Reichhaltigkeit der Erziehung und des Nachdenkens über Erziehung geben, das in der Geschichte aufgehoben ist;
- einen Eindruck von dem vermitteln, was da an Anstrengungen in der Gesellschaft unternommen werden musste bzw. unternommen worden ist, bis »Erziehung« das wurde, was sie heute und für uns ist;
- ich möchte, dass man merken oder zumindest ahnen kann: es waren Menschen, sozusagen wie du und ich. Die Geschichte ist demnach die Herausforderung an uns, dass wir uns diese menschlichen Errungenschaften für uns selber aneignen: es sind nicht nur die verdreckten Waisen in Stans, von denen *Pestalozzi* berichtet, sondern es geht um uns selber.

Noch eine Anmerkung zur Auswahl meiner »Heiligen« oder »Klassiker der Pädagogik«. Es dürfte nicht besonders schwer sein, jedem oder den meisten derjenigen, die ich vorstellen werde, einen oder mehrere Zeitgenossen an die Seite zu stellen, den oder die wir in ähnlicher Weise für die Übersetzung eines gesellschaftlichen Problems in einen Aspekt von »Erziehung« namhaft machen können. Insofern ist meine Auswahl – *meine* Auswahl. Sie ist beschränkt, wie mein Verständnis von »Erziehung« und von der Wissenschaft, die die Praxis von Erziehung bearbeitet, der »Erziehungswissenschaft«. Beliebig hingegen ist sie nicht. Denn sie soll letztenendes dazu beitragen, dass angehende und praktizierende »Erzieher« – im weitesten Sinne – die

überkommene Praxis verstehen und ihr in relativer Autonomie begegnen können:

- »relativ« – also bezogen auf den Rahmen der Gesellschaft, in der wir »erziehen«;
- »autonom« – insofern, als wir in diesem Rahmen selbstverantwortlich zu handeln zu haben.

Ein solches Ergebnis stellt sich beim Lesen einer »Geschichte« wie der meinen nicht von selbst ein. Man wird wohl den oder anderen Text eines der Klassiker im Original zur Hand nehmen, sich darein vertiefen und weiterdenken müssen. Wo man einführende Schriften findet, das habe ich meist jeweils in einer Lektüreempfehlung angegeben, und zwar mit Bedacht an erster Stelle² Erst danach wird man sinnvollerweise zu Texten greifen, in denen das Werk des jeweiligen Klassikers interpretiert wird, also solchen Texten, wie ich sie an zweiter Stelle nenne.

Wie

Es dürfte auffallen, gar verwundern, dass ich meine Gewährsleute recht ausführlich selbst zu Worte kommen lasse. Gemeinhin ist das in den Geschichten der Pädagogik nicht der Fall. Da hat vielmehr ein Autor etwas von dem Klassiker gelesen oder jedenfalls über ihn – und er teilt uns nun in seinen Worten mit, was er dabei gelernt hat, wie sich das in sein oder ihr Bild vom Gang der Geschichte einfügt: von »der Antike« beispielsweise oder »der Aufklärung« bis zu uns heute; schließlich wie sich die gesammelten Erfahrungen der Vorfahren in unserer Einsicht kumulieren. Das mündet dann schnell einmal in das Urteil: ... hat sich noch nicht ..., wir wissen das heute besser Einen solchen Eindruck möchte ich vermeiden. Die zum Teil sehr langen Zitate sollen geradezu dazu nötigen, dass man sich auf die Gedanken des jeweiligen Klassikers einlässt, unvoreingenommen, wenn irgend möglich.

Experten, Fachkollegen werden mit Recht anmerken oder monieren, ich hätte dieses oder jenes nicht berücksichtigt; sie können mit Recht fragen, warum ich bei meiner Interpretation diese und nicht jenen neueren Text heranziehe. Ganz einfach: ich schreibe für Leh-

rerstudenten. Die werden den Text keineswegs kinderleicht finden und würden sich bedanken, wenn ich ihn noch mit allerlei Ballast belastete. Ich will nicht zeigen, was ich gelesen habe oder hätte lesen sollen, was doch lediglich dokumentierte, wie belesen oder einfältig der Autor ist. Mein Text soll in sich verständlich sein. Wenn jemand anders diesen oder jenen Gedanken, der mir wichtig ist, besser formuliert hat, als ich das könnte, so soll es mir recht sein. Ich werde sie oder ihn an der ihnen gebührenden Stelle zu Wort kommen lassen, ganz gleich, aus welchem Jahrzehnt eine solche Stimme kommt.

Noch etwas anderes könnte auffallen, insbesondere wenn jemand diese mit einer der beiden früheren Auflagen vergleicht: Ich verzichte auf Portaits der Klassiker, denn sie tragen zum Verständnis ihres Werkes nichts bei. Nur da, wo ein Bild das Wort ergänzt oder unterstützt, füge ich eine Illustration ein, etwa bei *Fröbels* »Spielgaben« und »Mutter- und Koseliedern«.

Kurzum

Im Nachwort zu seinem Buch »Geschichte der Pädagogik« schrieb *Hervig Blankertz*: Thema der Pädagogik sei Erziehung, dasjenige Handeln, das auf die »Mündigkeit« der heranwachsenden Generation abziele und in der »Freigabe der Erzogenen« ihr Ende habe.³ »Mündigkeit«, »Freigabe der Erzogenen« – das ist die begriffliche Klammer, die auch die folgenden Kapitel zusammenhält. Anders herum gesagt: diese äußerst allgemeine Definition von »Erziehung« möchte ich im folgenden erläutern. Sagen wir es in der Form einer Arbeitsdefinition:

«Erziehung» ist die an Aufklärung und Mündigkeit orientierte Reaktion der Gesellschaft auf die Tatsache, dass Menschen sich im Laufe ihres Lebens entwickeln.

Mit dieser Voraussetzung gehe ich an die pädagogische Überlieferung heran. Angeleitet durch diesen Begriff von »Erziehung« rekonstruiere ich die Kapitel meiner »Geschichte der Erziehung«.

Dank

Am Ende bedanke ich mich bei

- *Georg Wierichs* vom Auer Verlag, der mich zur Veröffentlichung der beiden ersten Auflagen ermutigte und die Aufnahme in das Verlagsprogramm ermöglichte;
- *Kordula Lindner-Jarchow* vom Verlag meiner Universität, die jetzt, drei Jahrzehnte später, dasselbe für diese Neubearbeitung tat;
- *Olivia Jabbour*, die im Manuskript gründlich nach Schreib- und anderen Fehlern gesucht hat;
- *Ute Kubber*, die seinerzeit die Manuskripte hergestellt hat; leider kann ich ihr das neue Buch nicht mehr in die Hand geben.

Invitatio.

Einleitung.



*M. Veni, Puer!
discè Sapere.*

*P. Quid hoc est,
Supere?*

*M. Omnia,
quæ necessaria,
rectè intelligere,
rectè agere,
rectè loqui.*

*P. Quis me
hoc docebit?*

*M. Ego,
cum DEO.*

*L. Komm her / Knab!
lerne Weisheit.*

*S. Was ist das/
Weisheit?*

*L. Alles /
was nöthig ist /
recht verstehen /
recht thun /
recht ausreden.*

*S. Wer wird mich
das lehren?*

*L. Ich /
mit G.Dt.*

Comenius' Einladung, seinen Orbis Pictus kennenzulernen

Ein Anfang

Wo anfangen mit dem Blick zurück in die Geschichte? Ich wähle die Zeit, in der meine Generation mit der Erziehung ihrer Kinder begann.

Die »antiautoritäre Erziehung« in der Bundesrepublik Deutschland

1965 erschien in der Bundesrepublik ein Buch eines gewissen *Alexander S. Neill* mit dem Titel: *Erziehung in Summerhill. Das revolutionäre Beispiel einer freien Schule*. Es wurde kaum zur Kenntnis genommen. 1969 brachte der Rowohlt-Verlag dasselbe Buch unter dem Titel: *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill*, heraus. Es war ein Erfolg:

Zwischen Dezember 1969 und März 1970, also in einem Vierteljahr etwa, wurden 190 000 Exemplare gedruckt.

Dasselbe Buch – eine andere Situation, ein anderer Titel. Was tut es dann, dass der Titel eher das Interesse der Käufer und Leser spiegelte als den Inhalt. Denn 1969 – das war die Zeit der »Bewegungen«, insbesondere derer von Studenten und Schülern. Diese »Bewegungen« entstanden in einer gesellschaftlichen und politischen Landschaft, für die hier nur ganz wenige Stichworte stehen sollen:

- Die Bundesrepublik Deutschland war als demokratischer Staat und ökonomische Macht aufgebaut und in die – westliche – Staatengemeinschaft integriert.
- Eine junge Generation wurde erwachsen, die den Krieg nicht und die Nachkriegszeit allenfalls in frühester Kindheit erlebt hatte, die also für sich im Wiederaufbau nicht – wie ihre Eltern noch – den Sinn ihrer gesellschaftlichen Existenz sahen.

- Der Vietnamkrieg demonstrierte den Widerspruch zwischen öffentlich proklamierten Moralvorstellungen und dem im politischen und ökonomischen System praktizierten Verhalten.
- Auch dies: eine große Koalition in der Bundesrepublik machte politische Auseinandersetzungen und Kritik im Parlament scheinbar unmöglich.

Um es für unser Thema zuzuspitzen: Die Wortführer der jüngeren Generation – und das waren vor allem Studenten – nahmen die Gesellschaft, in die sie hineinwuchsen, nicht für naturgegeben. Sie waren vielmehr davon überzeugt, dass sie sie verändern müssten. Mit politischen Mitteln schien das grundsätzlich nicht zu gehen; auch hatte man überhaupt keine politische Macht. Also wählte man einen Ausweg: Veränderung der Gesellschaft durch Erziehung, das heißt dadurch, dass man die nunmehr nachwachsende Generation, die eigenen Kinder, anders – eben »antiautoritär« zu erziehen versuchte. Wenn die erwachsen wären, spätestens dann würden Gesellschaft und Staat von anderen, menschlicheren Menschen getragen als von den alten Nazis oder den Vertretern einer »skeptischen«, der Kriegsgeneration; davon war man überzeugt.

Zu *Neill* nur ganz wenige Hinweise:

1883 in Schottland geboren.

Schulversager, Lehrerlehre, Lehrer, Kennenlernen der Reformpädagogik in Deutschland.

Gründung von Summerhill, einer kleinen Privatschule im Südosten Englands

1973 Als Leiter der Schule und Schriftsteller gestorben.

Ganz wenige Hinweise zur Person – denn es war nicht etwa so, dass *Neill* das Vorbild abgegeben hätte, nach dem in der Bundesrepublik die »antiautoritäre« Erziehung konzipiert wurde. Ja, auch der Begriff stammt wohl nicht von ihm. Eher war es so: Das, was man hier und da überlegte, dann ausprobierte, das fand man bei *Neill* in einer faszinierenden und konsequenten Einheit von Erziehungspraxis und Reflexion verwirklicht. Das Bestehende, das Erziehungssystem, die Erziehungspraxis – das war also revidierbar, und für praktische Varianten stand *Neill*.

Seine Internatsschule war so ziemlich in allem das Gegenstück zur staatlichen (englischen) Schule: Freiheit, Freiwilligkeit, Offenheit, insbesondere in Fragen der Sexualität, Selbstregierung, praktische Arbeit – das sind Schlagworte, mit denen man Summerhill kennzeichnen könnte. Dazu zwei Textstücke:

Vor einigen Jahren hatten wir einen siebzehnjährigen Schüler, der vorher auf einer privaten Jungenschule gewesen war, und ein sechzehnjähriges Mädchen, das von einer privaten Mädchenschule nach Summerhill kam. Die beiden wurden zur gleichen Zeit bei uns aufgenommen. Sie verliebten sich ineinander und waren unzertrennlich. Eines Abends sah ich sie noch spät zusammen und sagte: »Ich weiß nicht, was ihr beiden treibt, und moralisch lässt mich das auch kalt, denn es geht überhaupt nicht um die Moral. Aber wirtschaftlich mach ich mir Gedanken, denn wenn du ein Kind kriegst, Kate, ist die Schule ruiniert. Ihr seid gerade erst nach Summerhill gekommen. Klar, dass ihr noch kein besonderes Verhältnis zu unserer Schule gefunden habt; für euch bedeutet sie vor allem, tun und lassen zu können, was ihr wollt. Wenn ihr schon als Siebenjährige hierhergekommen wärt, müsste ich jetzt gar nicht mit euch darüber sprechen, denn dann hättet ihr so eine Bombenbeziehung zu Summerhill, dass ihr euch Gedanken darüber machen *würdet*, welche Folgen euer Verhalten für die Schule haben könnte.«

Das war die einzige Möglichkeit, an dieses Problem heranzugehen. Glücklicherweise brauchte ich über dieses Thema nie wieder mit den beiden zu sprechen.¹

Summerhill ist eine Schule mit demokratischer Selbstregierung. Alles, was irgendwie mit dem Leben der Gemeinschaft zusammenhängt – und dazu gehört auch die Bestrafung von Vergehen gegen die Gemeinschaft – wird von der Schulversammlung am Samstag durch Abstimmung geregelt. Jedes Mitglied des Lehrerkollegiums und jedes Kind, gleichgültig, wie alt es ist, hat eine Stimme. Meine Stimme hat nicht mehr Gewicht als die eines Siebenjährigen.

Sie werden vielleicht lächeln und sagen: »Ihre Stimme hat aber trotzdem sicher mehr Bedeutung.« Sehen wir uns einmal die Praxis an. Einmal habe ich mich in der Schulversammlung zu Wort gemeldet und vorgeschlagen, Schülern unter sechzehn sollte das Rauchen verboten werden. Meine Ar-

gumentation war: Nikotin ist Gift, und ein Kind hat eigentlich kein Bedürfnis danach; es raucht nur, um als erwachsen zu gelten. Von allen Seiten kamen Gegenargumente. Dann wurde abgestimmt, und mein Vorschlag wurde mit großer Mehrheit niedergestimmt.

Es ist erwähnenswert, wie es dann weiterging. Nach meiner Abstimmungsniederlage schlug ein sechzehnjähriger Junge vor, Schülern unter zwölf sollte das Rauchen verboten werden. Sein Antrag wurde angenommen. In der folgenden Woche forderte ein Zwölfjähriger die Schulversammlung auf, das Rauchverbot wieder aufzuheben. Er sagte: »Wir sitzen alle auf dem Klo und rauchen heimlich, genau wie in einer strengen Schule. Das Verbot verstößt gegen die Grundsätze von Summerhill.« Der Junge erhielt lauten Beifall, und die Schulversammlung hob das Rauchverbot wieder auf. Damit habe ich hoffentlich bewiesen, dass meine Stimme nicht mehr Gewicht hat als die der Kinder.²

So oder so war dies alles Gemeingut ganz unterschiedlicher Versuche, die in der »Reformpädagogik« gemacht worden sind, insbesondere im Deutschland der Jahre von etwa 1910 bis 1933. Doch davon später; noch sind wir in der Bundesrepublik der ausgehenden 60er und der 70er Jahre.

Die »Kinderläden«

In den »Kinderläden« hat das Gestalt angenommen, was man sich unter »antiautoritärer Erziehung« vorstellte. Das folgende Gedicht ist eine in wesentlichen Zügen treffende Karikatur dieser Erziehung:

Am Morgen zieht der Ordnungsmann
sein grasgrün neues Röcklein an,
nimmt Helm und Stiefel wie den Stock
und läuft um seinen Häuserblock.
Er trägt die Brille auf der Nasen
und blicket streng zu jenem Rasen,
auf dem es oftmals ein Gewühle
von Knaben gibt beim Fußballspiele,
obwohl ein weißgetünchtes Schild

nur Sonnenbaden dort empfiehlt.
 Zufrieden kann er jetzt erblicken,
 wie sie schon wieder mal beim Kicken.
 Heil hört den braven Ordnungsmann,
 wie markig er da brüllen kann.
 »Wie schön du sowas sagen kannst
 in deinem zuckergrünen Wams!
 Ach, Grüner, komm wir laden
 dich ein zum Sonnenbaden.«
 Im Nu sind alle Knaben nackt
 und haben sich fest eingehakt
 und tanzen um den Grünen
 wie Wellen um die Dünen.
 Der brave grüne Ordnungsmann
 schreit immer wieder: »Hosen an!
 Die Knaben aber schreien munter
 »Hosen runter. Hosen runter.«
 Das war dem grünen Mann zu viel,
 weshalb er gleich in Ohnmacht fiel.
 Da liegt er nun im Grase
 und hat 'ne bleiche Nase.³

Ihrer selbst bewusste Kinder, die sich mit der Ordnungsmacht, dem Repräsentanten der Erwachsenenengeneration anlegen. Dieses Motiv kehrt in allen Varianten des Konzepts einer antiautoritären Erziehung wieder. – Ein wenig genauer:

Ende 1969 lief im Fernsehen der Film: *Erziehung zum Ungehorsam*. Der Autor, *Gerhard Bott*, hat Materialien dazu 1970 als Buch veröffentlicht. Zunächst ein Stück aus dem Vorwort:

Das erste Kinderladen-Projekt begann seine Arbeit vor drei Jahren, im September 1967 in Frankfurt. (vgl. Bericht der Kinderschule Frankfurt) Hierbei handelte es sich um einen Einzelansatz, der auf den Erkenntnissen der Psychoanalyse aufbaute.
 Mehrere Kinderläden gleichzeitig entstanden aus der linken Studentenbewegung während der Vorbereitung der großen Vietnamdemonstrationen

in – Berlin im Januar 1968. Damals suchten junge Mütter nach Möglichkeiten, an den politischen Aktivitäten der Studentenbewegung intensiver teilnehmen und ihre Emanzipation trotz der Kinder weiterführen zu können. Seitdem haben in beinahe allen westdeutschen Großstädten eine immer noch wachsende Zahl politisch engagierter Elterngruppen leerstehende Läden oder Wohnungen gemietet, um dort ihre eigenen Kindergärten einzurichten. Sie zogen damit zugleich die Konsequenz aus der Misere der herkömmlichen Kindergärten und der dort praktizierten affirmativen, d. h. auf Anpassung und Gehorsam gerichteten Erziehung.⁴

In den Kinderläden wollten die Eltern in gemeinsamer Arbeit eine neue Form der Erziehung aus der Praxis mit gleichzeitiger Theoriebildung entwickeln, die zum Ziel hatte, die herkömmliche autoritäre Erziehung zu überwinden. [...]

Zunächst einmal heißt das: Die Erzieher wollen vermeiden, dass die Kinder »zu autoritären Charakteren« erzogen werden. [...]

Ihre *theoretischen Grundlagen* fanden die Eltern vor allem bei Freud und Reich, bei Marx und Marcuse, bevor sie die weitere einschlägige Literatur aufarbeiteten. Das bedeutet: Anders als dem Gründer der repressionsfreien Internatsschule »Summerhill«, Alexander S. Neill, dem es nur um Freiheit, Glück und psychische Gesundheit des einzelnen Kindes geht, kommt es den Kinderläden nicht nur auf das Individuum und seine Glücksfähigkeit und Mündigkeit an, ihnen geht es ebenso um Gesellschaft und Staat. Kinder, die von autoritären Erziehern zu autoritären Charakteren erzogen werden, die von übermächtigen Erwachsenen Lob und Tadel empfangen – das haben die Kinderläden erkannt – werden sich meist ein Leben lang nach ebendieser Abhängigkeit von einer Obrigkeit, von einem starken Mann sehnen.⁶

In einem Materialteil kommen dann die Vertreter mehrerer Kinderläden zu Wort. Zunächst aus einem Frankfurter Kinderladen:

Im Juli 1967 entschlossen wir, d. h. einige pädagogisch interessierte Eltern, uns, eine Kinderschule (Integration von Kindergarten, Vorschule und später evtl. Grundschule) zu eröffnen. Der erste Schritt dazu war die Gründung eines eingetragenen Vereins, als Rahmen für Gemeinnützigkeit (Verein für angewandte Sozialpädagogik).

Die *theoretischen Grundlagen* unserer Arbeit waren:

A. S. Neill, Summerhill; Wilhelm Reich; J. und Paul Ritter, Free Family; Kirkdale, eine Schule in London, von der die Anregung für unsere Initiative ausging und an der zwei Lehrerinnen unserer Kinderschule hospitiert bzw. praktiziert haben.

Der politische Anspruch unserer Arbeit ist:

Realisierung eines repressionsfreien Erziehungsstils in Form eines Experiments; Schaffung eines Modells, im Rahmen dessen gezeigt werden kann, dass innerhalb und gegen eine repressive Gesellschaft eine freie, antiautoritäre Erziehungspraxis möglich ist. Ferner: Kritik an den bestehenden herkömmlichen Kindergärten – städtischen und konfessionellen, einschließlich Montessori und Waldorf.⁷

»Repressionsfreier Erziehungsstil«, »freie, antiautoritäre Erziehungspraxis«: im Begriff der »Selbstregulierung« wird zusammengefasst, was darunter zu verstehen ist:

Unser Erziehungsprojekt beruht auf dem Prinzip der Selbstregulierung der kindlichen Bedürfnisse, d. h. das Kind soll in jedem Alter und auf allen Lebensgebieten (wie Essen, Schlafen, Sexualität, Sozialverhalten, Spielen, Lernen usw.) seine Bedürfnisse frei äußern und selbst regulieren können, es soll Gelegenheit haben und darin unterstützt werden, seine Interessen individuell und kollektiv zu erkennen und angemessen zu vertreten [...]. Wir versuchen in unserem Projekt, den Kindern den nötigen Freiheitspielraum zu schaffen, innerhalb dessen sie frei von den Anpassungsforderungen an eine Zwangs- und Leistungsgesellschaft fähig werden, Selbstregulierung zu verwirklichen. Selbstregulierung ist als pädagogisches Programm, das Ziel und Methode umfasst, zu verstehen: ein sich selbst regulierendes Kind ist das pädagogische Ziel der Eltern und Erzieher. [...] Die Voraussetzung für Selbstregulierung ist ein liebevolles Klima, wo affektive Zuwendung möglich ist, in dem keine festen, rigiden Deutungsmuster von den erwachsenen Bezugspersonen vorgegeben sind, sondern der Erfahrungsspielraum für das Kind in jeder Hinsicht offen gehalten wird.⁸

Das dürfen wir extrapolieren: Kinder, so verstand man es, die sich selbst »regulieren«, werden selbstbestimmte und nicht fremdbestimmte oder von Autoritäten abhängige Erwachsene werden. Solche Kinder sind es, die die Gesellschaft braucht. Andere akzentuierten anders, wie der Bericht aus einem Berliner Kinderladen zeigt:

Im Zusammenhang mit der Kinderladeninitiative des Aktionsrates zur Befreiung der Frauen gründeten wir im Frühjahr 1968 unter dem Namen Kinderladen Schöneberg II einen der ersten Kinderläden in Westberlin. Er verstand sich von Anfang an als ein Projekt der sozialistischen Studentenbewegung, die im Februar 1968 mit dem Vietnam-Kongreß in Westberlin ihren ersten Höhepunkt erlebte.

Freilich war der Versuch einer antiautoritären Erziehung nicht nur dem Impuls politisierter Frauen und der Studentenbewegung zu verdanken. Vielmehr war die herkömmliche Erziehung in Familie, Schule und Universität bereits in Widerspruch geraten zur Entwicklung der Produktionsprozesse. Es wurde immer deutlicher, dass die Entfaltung der Produktivkräfte eine bessere und längere Ausbildung der Arbeitskräfte zur Voraussetzung hat. Um die Entwicklung der industriellen Arbeitsprozesse zu garantieren, mussten Erziehung und Ausbildung nicht allein in der Schule und in den Hochschulen geändert werden; auch die herkömmliche Familienerziehung und die äußerst rückständige Kindererziehung des Staates und der privaten, vor allem kirchlichen Träger wurde in Frage gestellt.⁹

Wir haben versucht, und zwar zu Anfang weniger deutlich, schließlich klarer, in unserer Arbeit den Zusammenhang aufzudecken, der zwischen der Krise im Erziehungssektor, der Entwicklung der industriellen Arbeitsprozesse und der kapitalistischen Verwertungsprozesse besteht. Von daher haben wir die Kinderladenarbeit nicht nur als einen Versuch verstanden zur Befreiung der (aufgrund rückständiger Erziehung) gefesselten intellektuellen und psychischen Energien unserer Kinder, sondern zugleich als einen Versuch, bewusst gegen die kapitalistischen Herrschafts- und Ausbeutungsinteressen zu erziehen. Deshalb bemühten wir uns nicht allein, überflüssige, unterdrückende Autorität im Erziehungsprozess aufzugeben, sondern versuchten gleichzeitig das Kinderladenprojekt politisch zu bestimmen und im Zusammenhang mit SDS-Studenten zu organisieren.¹⁰

Hier wird das politische Ziel sehr klar und offen ausgesprochen; auch im Frankfurter Kinderladen spielte es eine wichtige Rolle. Noch etwas anderes wird deutlich: die Kinder sind (weitgehend) Mittel zu einem politischen Zweck.

Neben diesem politischen Ziel und jenem der Selbstbestimmung spielte noch ein weiteres eine Rolle. In einem Rückblick schrieben zwei Kinderladen-Mütter:

Als wir den Kinderladen gründeten, stand unsere eigene Emanzipation im Vordergrund. Es war faktisch unmöglich, die Kinder in einer Krippe unterzubringen. Außerdem erschienen uns diese staatlichen Einrichtungen indiskutabel. Da unsere Kinder aber nicht dem bürgerlichen Individualismus zum Opfer fallen sollten, mussten wir früh damit anfangen, selbst etwas aufzubauen und die Ein- bis Eineinhalbjährigen mit unseren Erziehungszielen konfrontieren. Wir hatten es eilig: Von der Schule war nichts Gutes zu erwarten, die Kinder sollten spätestens nach sechs Jahren so sein, wie wir es uns vorstellten: Widerborstig und unangepasst, weder Macker noch Püppchen, kollektiv und solidarisch im Fühlen und Handeln.

Es ging also bei der Gründung des Kinderladens zunächst um uns selbst, dann um die Kritik der staatlichen Erziehungseinrichtungen und erst zuletzt um die Erziehung der Kinder, die sich negativ an allem orientierten, was uns Erwachsenen so schwerfiel.

Die wichtigsten Ziele der Kinderladenerziehung haben wir damals in Protokollen festgehalten:

- Erziehung zu kollektivem Verhalten, aus der Einzelkindsituation heraus intensivere Kontakte zu Gleichaltrigen.
- Keine Fixierung der Kinder an die Eltern – mehrere »Bezugspersonen«.
- Alles, was auf den Aufbau einer geschlechtsspezifischen Rollenteilung hinzielte, sollte weg.
- Sauberkeitserziehung, Sexualerziehung: keine Ordnungszwänge und Bedürfnisunterdrückung.
- Kontrolle des eigenen Erziehungsverhaltens durch andere.¹¹

Die Emanzipation der Frauen war also der Zweck und die Erziehung der Kinder ein Mittel, diesen Zweck zu erreichen – beides ohne

Zugeständnisse an die herrschenden gesellschaftlichen Orientierungen. Was war das Ergebnis?

Welche Resultate haben wir mit unseren Erziehungsvorstellungen bei unseren Kindern erzielt?

Die uns immer so wichtige Rollenverteilung hat sich entwickelt wie in jedem städtischen Kindergarten: Die Mädchen zogen sich immer mehr in Kicherecken zurück, die Jungs fanden die Mädchen doof, spielten Abenteuerspiele oder bauten Sandburgen. Anna hat ihre Puppenzeit mit acht Jahren intensiv nachgeholt. Max wurde mit fünf Jahren so schamhaft, dass er sich niemals mehr ohne Badehose blicken lässt, auch nicht, wenn wir nachts baden gehen. Das durch uns und unsere Kindergärtnerin stark reduzierte Konsumverhalten – es wurde vieles selbst hergestellt, fertige Dinge gab es kaum – hat leider nur bis zur Schulzeit angehalten.

Uns kam die Kinderladenerziehung, so wie wir sie praktizierten, als völliger Freiraum im Vergleich zu unserer eigenen Erziehung vor. Wir glaubten, die Kinder vor den Problemen, die wir mit unserer Umwelt hatten, weitgehend bewahren zu können, indem wir ihnen unsere damaligen Wertvorstellungen gleich richtig aufsetzten. Dass das genauso eine Schiene war, eben nur eine andere mit neuen Vorzeichen, ist uns erst mit größerem Abstand klar geworden.

In unserem vielgepriesenen Freiraum waren wir auch ganz schön dogmatisch, besonders mit Andersdenkenden um uns herum. Eines unserer großen Probleme war ja auch, wie wir unsere Kinder mit sogenannten normalen Kindern zusammenbringen. Unser Anspruch war natürlich, keine Glaskastenerziehung zu betreiben, sondern jede Begegnung mit anderen Kindern zu fördern, am liebsten natürlich mit echt proletarischen Kindern. Diese Vorstellung hatte wohl jeder Kinderladen. Wir kennen keinen, in dem es den Kinderladenleuten wirklich gelungen ist, langandauernde Kontakte herzustellen.¹²

Da finden sich gleichsam auf kleinem Raum ein paar zentrale Aspekte von »Erziehung in der Gesellschaft«, konstitutiv nicht allein für die »Kinderläden«, sondern für Erziehung überhaupt:

- der Zusammenhang von *Erziehung und Gesellschaft*, nicht nur prinzipiell, sondern bis ins praktische Detail erörtert und – zum Teil – auch erprobt;
- das Motiv der *Selbstbestimmung der Kinder*, das, da sie Kinder sind, für sie von den Erwachsenen in Obhut genommen werden muss; anders gesagt, die Frage, wie man »die Freiheit bei dem Zwange« erreichen könne – so hat es der Philosoph *Immanuel Kant* vor 200 Jahren formuliert;¹³
- und das Problem von *Zweck und Mittel*, hier im Rückblick versöhnlich und versöhnt dargestellt insofern, als die Kinder ihren Bezugspersonen eine Selbständigkeit demonstriert haben, die in ihrer Art so gar nicht in deren Sinne gewesen war.

Es sieht so aus, als hätten die besagten Mütter damals gedacht, dass diese Probleme und dass sie eindeutig – »ganz schön dogmatisch« – lösbar seien. Den beiden wurde im Nachhinein allerdings offensichtlich klar, dass das wohl doch nicht möglich ist. Die Sache ist in sich widersprüchlich, und jede theoretische Lösung wäre dogmatisch. Ohne dogmatische Festlegungen ist nur eine praktische Lösung des Widerspruchs möglich, eine Praxis im Bewusstsein des Widerspruchs; eine Praxis, in der täglich der Raum dessen ausgehandelt werden muss, was Erzieher ihren Kindern bzw. Zöglingen als Raum ihrer Selbstverwirklichung zumuten und zugestehen können. Offensichtlich haben das jene Mütter dann auch praktiziert:

Ob unsere Kinder sich nicht ebensogut mit weniger dogmatischen Vorgaben in Richtung auf eine freie Kollektiverziehung entwickelt hätten, ob ihnen mehr Ordnungsprinzipien genutzt hätten, wissen wir nicht. Sie sind entgegen unseren Erziehungsvorsätzen nicht gerade unegozentrisch. Wenn wir sie aber mit anderen Klassenkameraden vergleichen, so sind sie jedenfalls selbständig geworden und auch selbstbewusst.¹⁴

»Antiautoritär«, das war aber noch mehr als die Kritik an scheinbar selbstverständlicher Autorität, Autorität von Eltern, der Obrigkeit, ja, der ganzen Generation der Erwachsenen. Ehe ich darauf eingehe, setze ich noch einmal neu ein:

Polytechnische Bildung in der Deutschen Demokratischen Republik

1988 fragte ein Pädagoge aus der Bundesrepublik Deutschland einen Kollegen in der Deutschen Demokratischen Republik, ob es dort »Versuchsschulen« gebe. Ein gewisses Unverständnis war die erste Reaktion; die Frage wurde natürlich verneint. Unverständnis? Nicht, dass der Gefragte nicht gewusst hätte, was man darunter zu verstehen habe, im Gegenteil. Aber wie konnte man nur so fragen? Bei aller Entwicklungsbedürftigkeit – und im Laufe der 30 Jahre ihrer Existenz hatte sich ihre Gestalt vielfältig verändert – war die »Polytechnische Oberschule« (POS) doch als Einlösung aller Versprechen der Bildungsgeschichte zu verstehen. Modelle, in denen Alternativen praktiziert werden in der Absicht, die normale, also die staatliche Schule zu reformieren: das hätte geradewegs dem bildungspolitischen und pädagogischen Selbstverständnis der Pädagogik in der DDR widersprochen.

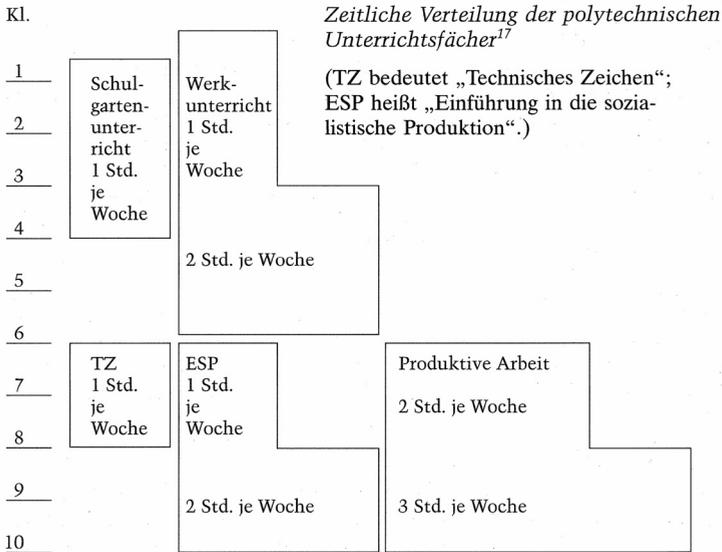
Der Anfang dieser Schule reicht bis in die Zeit unmittelbar nach dem Kriege zurück. Einer, der damals ein Lehrerstudium absolviert hatte, beschreibt ihn später als Professor für Pädagogik so:

Im Mai/Juni 1946 wurde unter schwierigsten materiellen und ideellen Bedingungen der Nachkriegszeit in den Ländern der damaligen sowjetischen Besatzungszone das »Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule« verabschiedet. Diese Schulreform legte eine sichere Grundlage für die folgende Entwicklung. Im Mittelpunkt stand natürlich die Veränderung der Ziele und Inhalte der Bildung und Erziehung, denn es galt ja in konsequenter Verwirklichung des Potsdamer Abkommens der Alliierten Siegermächte (vom 2. August 1945, vor allem III, A, 7) die Schule von allen Elementen des Militarismus, des Imperialismus, der Völkerverhetzung und des Rassenhasses zu säubern. Diese Aufgabe war auch in den Dokumenten der deutschen Antifaschisten, vor allem der KPD, die sie noch während der Nazizeit zur Vorbereitung auf den Neuaufbau nach der Zerschlagung des Faschismus verabschiedet hatten, eindeutig in den Vordergrund gerückt worden. Zugleich verwirklichte das Gesetz alle jene Forderungen, für die die Arbeiterbewegung und alle bürgerlich-demokra-

tischen Kräfte während der Weimarer Zeit gekämpft hatten: Staatlichkeit und Weltlichkeit des Schulwesens, Schulgeldfreiheit, Stipendien und Beihilfen im Falle sozialer Bedürftigkeit, allmähliche Beseitigung der wenig gegliederten Schulen auf dem Lande und Aufbau von voll ausgebauten Zentralschulen. Das Gesetz schuf eine einheitliche, achtjährige Grundschule für alle Kinder, deren Niveau im Vergleich zur alten deutschen Volksschule erheblich angehoben wurde.¹⁵

Zwar »verwirklichte« das Gesetz die Forderungen noch nicht, aber es ermöglichte ihre Realisierung. Im Rahmen des Ausbaus dieser Schule tauchte dann auch bald das Konzept der »polytechnischen Erziehung« auf. Anstöße dazu kamen aus der Ökonomie und der Philosophie, genauer: von den Klassikern des Marxismus-Leninismus. Es ist interessant zu beobachten, wie die Sache dann sozusagen pädagogisiert wurde: polytechnische Erziehung als Unterrichtsprinzip in allen Fächern; Praktika in Betrieben; Einbeziehung von Schülern in die Produktion in einem »Unterrichtstag in der Produktion«; hier dann die Erfahrung, dass »Arbeit an sich noch keine positive Bildungserfolge zeitigt, sondern dass die Art der Arbeit und ihre Beziehung zum Unterricht entscheidend sind«¹⁶ – bis hin zum Versuch, in der damals noch 4jährigen Oberstufe die Schüler gleichermaßen zum Abitur und zum Abschluss einer Berufsausbildung zu führen, woraus sich dann später die »3jährige Berufsausbildung mit Abitur« als ein Bildungsgang neben der 2jährigen »Erweiterten Oberschule« (EOS) entwickelte.

In der Konsequenz eines »Gesetz(es) über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der DDR« von 1959 wurden Lehrpläne erarbeitet, in denen polytechnische Bildung und Erziehung als Unterrichtsprinzip in allen Fächern reklamiert werden, – und es erscheinen der Unterrichtstag in der Produktion sowie ein Fach »Einführung in die sozialistische Produktion in Industrie und Landwirtschaft«. Ihre endgültige Gestalt erhielt die Polytechnische Oberschule dann im »Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem« aus dem Jahre 1965.¹⁷ Die als »polytechnischer Unterricht« zusammenfassend bezeichneten Fächer machen zwar nur insgesamt etwa 11% des gesamten Stundendeputats der POS aus.



Stundendeputat der Polytechnischen Oberschule (POS)

Wie der Name der Schule mit Bedacht zum Ausdruck bringt, bündelt sich allerdings in diesen Fächern ihr Selbstverständnis:

Alle Fächer des polytechnischen Unterrichts zeichnen sich – wie ihre An eignungsgegenstände Technik, Produktion, Ökonomie und Arbeit – durch einen *hohen Praxisbezug* aus. Im Schulgartenunterricht, im Werkunterricht und in der produktiven Arbeit vollziehen sich darüber hinaus das Lernen und die Formung der Schülerpersönlichkeit unmittelbar in der produktiv-geistigen und produktiv-praktischen werteschaaffenden Arbeit. Damit erschließt der polytechnische Unterricht die praktischen, geistigen, sozialen, ökonomischen, weltanschaulichen und politischen Potenzen der gesellschaftlich nützlichen und produktiven Arbeit für die Entwicklung der Schülerpersönlichkeit. Insbesondere die produktive Arbeit der Schüler der oberen Klassen ermöglicht es, die Erziehungs- und Bildungspotenzen der Arbeit in sozialistischen Betrieben – die die älteren Schüler

zum Teil unmittelbar in den Kollektiven der Werktätigen verrichten – für eine lebensverbundene Aneignung der Allgemeinbildung und für die kommunistische Erziehung der Schuljugend wirksam zu machen.¹⁸

Das ist die alte, deutsche Verwaltungssprache mit ihrem didaktischen Indikativ (erschließt, ermöglicht es – nein: man will, dass er erschließt, und hofft, dass sie ermöglicht). Aber der Text lässt erahnen, welche didaktischen Potenzen damit angesprochen sind: »für die Entwicklung der Schülerpersönlichkeit«. In diesem Umfang und in dieser Konsequenz ist das Konzept einer allgemeinen Menschenbildung, dessen Ansätze ich bei *Wilhelm von Humboldt* und *Karl Marx* aufzeigen werde, bis dahin in Deutschland wohl nicht ausgearbeitet und in ein Schulsystem übersetzt worden.

Im Juni 1989 hielt, wie das so üblich war, die damalige Ministerin für Volksbildung, *Margot Honecker*, auf dem IX. Pädagogischen Kongress ein Referat, in dem es unter programmatisch hieß:

Bildung und Erziehung auf der Höhe der Zeit und mit dem Blick auf die Erfordernisse und Perspektiven der sozialistischen Gesellschaft zu gestalten, war in der Geschichte unserer Schule immer damit verbunden zu prüfen, wie die Ziele, der Inhalt der Bildung, die Gesamtheit der Bedingungen für erfolgreiche pädagogische Arbeit weiter zu vervollkommen sind, damit wirklich das Beste für die Entwicklung der Kinder geschieht, damit sie ihre Kräfte und Fähigkeiten in Übereinstimmung von gesellschaftlichen und persönlichen Interessen voll entfalten können.¹⁹

Das war wenig vor dem Ende ihrer Amtszeit und ihres Ministeriums. Die Passage zeigt noch einmal das Selbstverständnis der Verantwortlichen. Zugleich wird dabei ein systematisches Problem deutlich: Es wird nämlich unterstellt, dass eine »Übereinstimmung von gesellschaftlichen und persönlichen Interessen« nicht nur möglich, sondern dass in demjenigen Schulsystem »Bildung und Erziehung« verwirklicht wäre, von dem hier die Rede ist. Widersprüche zwischen Schule hier und dem Leben dort gäbe es demnach nicht. Die »Verbindung von Lernen und produktiver Arbeit« wird vielmehr als Beleg für die »Einheit von Schule und Leben« in Anspruch genommen:

Die Schüler lernen also die Arbeit; die Produktion materieller Güter als eine typisch menschliche und für die allseitige Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten wichtige Tätigkeit schon während der Schulzeit kennen und achten, und nicht erst nach der Schulzeit als »eine andere Welt«. Sie sammeln dabei Arbeits- und auch soziale Erfahrungen, zum Beispiel über die zwischenmenschlichen Beziehungen in sozialistischen Betrieben, über die praktischen Formen des Mitplanens und Mitregierens der Werk-tätigen, über die Rolle der Partei der Arbeiterklasse, der Gewerkschaften, des Jugendverbandes, über Erfolge und auch über Schwierigkeiten und Widersprüche.²⁰

Aber selbst wenn die Schule noch so sehr in das gesellschaftliche Leben und insbesondere die sozialistische Produktion integriert wäre und wenn sie dieses Leben in seiner ganzen Breite unter die Inhalte seines aufnahme – die Schule bleibt Schule, das Leben bleibt Leben, und was Schüler sind und werden wollen, ist damit weder mit dem einen noch mit der anderen automatisch in eine harmonische Übereinstimmung zu bringen. Es ist wohl eher so, dass die Differenz, der Widerspruch zwischen beidem, das provoziert, was denn auch ein wenig später in jenem Referat angesprochen wird:

40 Jahre Schulentwicklung in unserer Republik, das ist ein kontinuierlicher, von großer Dynamik geprägter Prozess qualitativer Umgestaltung und ständiger Vervollkommnung des Bildungswesens, das sind vier Jahrzehnte pädagogischen Neuerertums mehrerer Generationen sozialistischer Lehrer.²¹

Die Frage nach »Versuchsschulen« kann so unverständlich denn doch nicht gewesen sein.

Wenn wir heute auf die besagten »40 Jahre Schulentwicklung« zurückblicken, so fragen wir vor allem nach dem Ergebnis. Ich habe auf etwas anderes aufmerksam machen wollen. Die Schöpfer der »Polytechnischen Oberschule« der damaligen DDR haben diese Schule ausdrücklich als eine Antwort auf die Erfahrungen mit der nationalsozialistischen Diktatur, insbesondere mit dem Völkermord, verstanden, mag dieses Selbstverständnis später auch zu den stereo-

typ gewordenen Worthülsen: Erziehung der Jugend »im Geiste des Antifaschismus und Antirassismus«,²² erstarrt sein. Und sie haben mit dieser Schule den Begriff von »allgemeiner Bildung« gegenüber seinem traditionellen Verständnis praktisch ausgeweitet. Beides verweist uns zurück in unsere Geschichte, zunächst an die Erziehung im nationalsozialistischen Deutschland.

»Autoritäre« Erziehung in Deutschland

1939 publizierte *Kurt Lewin*, Sozialpsychologe und aus Deutschland in die USA emigrierter Jude, mit zwei Kollegen einen berühmt gewordenen Aufsatz mit dem Titel: *Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates*. Das war ein Bericht über

eine Serie von Experimenten zum Gruppenleben, die auf einen wissenschaftlichen Zugang zu Fragen wie den folgenden abzielte: Was liegt so unterschiedlichen Formen von Gruppenverhalten wie: Rebellion gegen Autorität, Verfolgung von Sündenböcken, apathischer Unterwerfung unter autoritäre Herrschaft oder dem Angriff auf eine Fremdgruppe zugrunde? Wenn man vorhersagen wollte, welche sozialen Wirkungen unterschiedliche Gruppenstile haben: könnte man sich Unterschiede der Subgruppenstruktur, die Gruppenschichtung und die Wirksamkeit von ichbezogenen und gruppenbezogenen Zielen als Kriterium zunutze machen? Ist etwa ein demokratisches Gruppenleben angenehmer, aber ein autoritäres effizienter? Das sind Fragen, zu denen es heute eine Reihe von festen Meinungen gibt und für die wissenschaftlich fundierte Antworten schon deswegen um so notwendiger sind.²³

Dahinter stand die fassungslose Frage, wie es möglich war, dass fast ein ganzes Volk einem Diktator und seiner Führungsclique fast bedingungslos in die Unmenschlichkeit folgte. Die Vermutung lag auf der Hand, dass eine der Ursachen sozialpsychologischer Natur war und in der spezifischen Struktur sozialer Gruppen liegt. In ihren Arbeiten haben die Autoren dementsprechend die Organisation der Arbeit von Jugendgruppen und im Unterricht der Schule untersucht. Als einen bedeutsamen Einflussfaktor identifizierten *Lewin* und seine Mitarbei-

ter das Erzieher- bzw. Lehrerverhalten. Die Annahme, die ihren Untersuchungen zugrunde lag, war – vereinfacht gesagt – etwa diese: Ein autoritärer Führungsstil in pädagogischen Situationen dürfte ein autoritäres Verhalten bei den zu Erziehenden zur Folge haben, auf lange Sicht einen autoritären Charakter.²⁴

Einmal abgesehen davon, dass der Zusammenhang so einfach denn doch nicht ist, wie man ihn sich damals dachte: In Deutschland lag – spätestens 1939 – auf der Hand, dass Menschen in der Lage und bereit waren, blindlings Autoritäten zu folgen, ohne nach der Rechtmäßigkeit der Autorität und des von ihnen geforderten Verhaltens und Handelns zu fragen. Wie sah das damals aus?

Wenn ich den Dokumenten trauen darf, dann hätte ich am 19.4.1945 dem »Reichsjugendführer« *Baldur von Schirach* die folgenden Worte nachgesprochen: »Ich verspreche, in der Hitlerjugend allzeit meine Pflicht zu tun in Liebe und Treue zum Führer und unserer Fahne, so wahr mir Gott helfe.«²⁵ Denn die Aufnahme der Zehnjährigen – das war ich damals gerade ein paar Tage – als »Pimpfe« ins »Jungvolk« sollte sich nach folgendem Ritual abspielen:

Die *Aufnahme* erfolgt am Vorabend des 20. April, des Geburtstages Adolf Hitlers, durch die Meldung des Reichsjugendführers an den Führer. Die Aufnahme nimmt der Reichsjugendführer vom Remter der Marienburg aus in einer Feier vor, die von allen Sendern übertragen wird und bei der jeder neu aufgenommene Pimpf dem Reichsjugendführer die Verpflichtungsformel nachspricht: »Ich verspreche, in der Hitlerjugend allzeit meine Pflicht zu tun in Liebe und Treue zum Führer und unserer Fahne, so wahr mir Gott helfe.« Bei den zugleich im ganzen Reich stattfindenden Feiern erhält jeder zehnjährige Pimpf von seinem zuständigen Jungvolkführer die Aufnahmeurkunde überreicht.²⁶

Ich erinnere mich nicht mehr daran, auch meine Mutter nicht: Kriegsende und in einem kleinen Dorf mitten im Flüchtlingsstrom – da ging wohl nichts mehr nach den Regeln.

Im folgenden soll nicht von »Erziehung im Nationalsozialismus« gehandelt werden, sondern nur von einigen Aspekten. Die Absicht, die ich damit verfolge, ist zu zeigen, was in Deutschland auf der Hand

lag: Ein Erziehungssystem in einer autoritären Gesellschaft läuft Gefahr, dass in ihm auch autoritäre Persönlichkeiten erzogen werden.

Die »Hitlerjugend« (HJ), der das »Jungvolk« zugehörte – das war zunächst die Jugendorganisation einer Partei gewesen, der Nationalsozialistischen Arbeiterpartei (NSDAP). Nach deren Machtergreifung 1933 wurden alle bestehenden Jugendorganisationen »gleichgeschaltet«, das hieß: zwangsweise in die HJ überführt, oder sie wurden verboten; die HJ wurde zum staatlichen Jugendverband mit Zwangsmitgliedschaft. Dazu gab es eine Reihe von Maßnahmen, die im »Reichsgesetz über die Hitlerjugend« 1936 ihren Abschluss fanden:

Gesetz über die Hitlerjugend vom 1. Dezember 1936

Von der Jugend hängt die Zukunft des deutschen Volkes ab. Die gesamte deutsche Jugend muss deshalb auf ihre künftigen Pflichten vorbereitet werden.

Die Reichsregierung hat daher das folgende Gesetz beschlossen, das hiermit verkündet wird:

§ 1. Die gesamte deutsche Jugend innerhalb des Reichsgebietes ist in der Hitlerjugend zusammengefaßt.

§ 2. Die gesamte deutsche Jugend ist außer in Elternhaus und Schule in der Hitlerjugend körperlich, geistig und sittlich im Geiste des Nationalsozialismus zum Dienst am Volk und zur Volksgemeinschaft zu erziehen.

§ 3. Die Aufgabe der Erziehung der gesamten deutschen Jugend in der Hitlerjugend wird dem Reichsjugendführer der NSDAP übertragen. Er ist damit »Jugendführer des Deutschen Reichs«. Er hat die Stellung einer Obersten Reichsbehörde mit dem Sitz in Berlin und ist dem Führer und Reichskanzler unmittelbar unterstellt.

§ 4. Die zur Durchführung und Ergänzung dieses Gesetzes erforderlichen Rechtsverordnungen und allgemeinen Verwaltungsvorschriften erlässt der Führer und Reichskanzler.²⁷

Parallel dazu sollte die ganze Gesellschaft von »gleichgeschalteten« Organisationen erfasst werden. In der Biographie eines heranwachsenden Menschen sollte das dann so aussehen, wie *Hitler* das in einer immer wieder zitierten Rede skizziert hatte:

Diese Jugend, die lernt ja nichts anderes, als deutsch denken, deutsch handeln und wenn diese Knaben mit 10 Jahren in unsere Organisation hineinkommen und dort oft zum ersten Male überhaupt eine frische Luft bekommen und fühlen, dann kommen sie vier Jahre später vom Jungvolk in die Hitlerjugend, dort behalten wir sie wieder vier Jahre, und dann geben wir sie erst recht nicht zurück in die Hände unserer alten Klassen- und Standeserzeuger, sondern dann nehmen wir sie sofort in die Partei, in die Arbeitsfront, in die SA oder in die SS, in das NSKK usw. Und wenn sie dort zwei Jahre oder anderthalb Jahre sind und noch nicht ganze Nationalsozialisten geworden sein sollten, dann kommen sie in den Arbeitsdienst und werden dort wieder sechs und sieben Monate geschliffen, alles mit einem Symbol, dem deutschen Spaten. Und was dann nach sechs oder sieben Monaten noch an Klassenbewusstsein oder Standesdünkel da oder noch vorhanden sein sollte, das übernimmt, dann die Wehrmacht zur weiteren Behandlung auf zwei Jahre, und wenn sie nach zwei, drei oder vier Jahren zurückkehren, dann nehmen wir sie, damit sie auf keinen Fall rückfällig werden, sofort wieder in die SA, SS usw., und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben.²⁸

Mitgelaufen, mitgemacht, mitgestaltet – wie auch immer später im Rahmen der »Entnazifizierung« eingestuft wurde: ein ganzes Volk, fast, wie gesagt – das war die beklemmende, für Außenstehende vor Augen liegende Bilanz.

Es wäre aber verfehlt zu glauben, ein solches Programm wäre in dem Moment politisch und alltäglich Realität, in dem es in ein Gesetz gebracht und verkündet wird. Wir wissen, dass es an einer Reihe von Stellen in der Gesellschaft Beharren auf humanen Traditionen gegeben hat, in den Kirchen, in der Tradition der Arbeiterbewegung, in der Schule – eigentlich in allen gesellschaftlichen Institutionen. Es gab auch hier und da so etwas wie alternative Jugendkulturen, zum Beispiel die »Edelweißpiraten«.²⁹ Das Potential für derartigen Widerstand dürfte in den Objektivationen einer Kultur enthalten war, in der Menschen sich in ihrer Geschichte Menschlichkeit erarbeitet haben, weswegen wir denn auch von »Bildungsgütern« sprechen; ich werde darauf später zurückkommen.

Im Grunde dokumentiert sich darin ein sozusagen innerer Widerspruch: Da ist ein moderner Staat, dessen Existenz abhängig ist von einer hohen Qualifikation mindestens der Eliten. Die Mittel für eine solche Qualifikation sind Bildungsgüter, die auf einen Menschen im Vollsinn dieses Begriffs und nicht auf einen in gleichgeschalteten Organisationen zugerichteten Menschen verweisen. Es wäre auch verfehlt zu glauben, dass jeder, der oder die das Programm – autoritär strukturierte Gesellschaft – durchlaufen hat, damit automatisch einen »autoritären Charakter« ausgebildet hätte. Der besagte Widerspruch des Systems enthält auch für das Individuum und seine Entwicklung ein Potential für Widerstand. Die Untersuchungen von *Lewin* und *Theodor W. Adorno* zeigen allerdings, dass keineswegs umgekehrt der innere Widerspruch praktischen Widerstand erzeugen muss.

Dies also, nur kurz angedeutet, ist es, woran ausdrücklich oder implizit jene Eltern gedacht haben, als sie *antiautoritäre Erziehung* proklamierten und zu praktizieren suchten. Und dies ist es, was diejenigen nachdrücklich bekämpfen wollten, die eine *allgemeinbildende polytechnische Oberschule* aufgebaut haben.

Reformpädagogik in der Schule Adolf Reichwein (1889–1944)

Bei einer Erzählung der Geschichte, die sich auf offizielle Gesetze und Vorschriften stützt, läuft man leicht Gefahr, das Programm für die Realität zu nehmen. Das gilt für die gesamte Geschichte und unseren Umgang mit ihr. Meist wird dabei geschönt: Wünsche, Hoffnungen, Programme von Pädagogen, die wir für fortschrittlich halten, weil sie die herrschende Meinung kritisieren, nehmen wir gerne für die Realität – *Diesterweg* zum Beispiel ergeht es immer wieder so.

Für unseren Umgang mit »Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz«¹ gibt es eine sozusagen gegenläufige Idealisierung oder besser: Dämonisierung. Die Zeit von 1933 bis 1945 wird in unseren historischen Erzählungen und dementsprechend in unserem Bewusstsein über den Leisten der NS-Programmatik und -gesetzgebung geschlagen.² So simpel ist das nicht. Tatsächlich kennen wir eine Vielzahl von Pädagogen, die über jene 12 Jahre als Pädagogen in derjenigen Tradition gearbeitet haben, in der sie aufgewachsen waren: der der 1920er Jahre. *Adolf Reichwein* steht und soll hier stehen für die Generation derer, die nach dem 1. Weltkrieg begannen, Volksbildung im umfassendsten Sinne so zu konzipieren und zu realisieren, wie es der politische Umbruch und dann die Weimarer Reichsverfassung ermöglichten: als Bildung für das ganze und nicht nur das »niedere Volk«, wie man zuvor gesagt hatte. – Wer war dieser *Adolf Reichwein*?

Zur Biographie

- 1898 bei Bad Ems als Sohn eines Volksschullehrers geboren
- 1916 Kriegsfreiwilliger, Verletzung und Lazarettaufenthalt 1919–21; Studium der Geschichte, Philosophie, Volkswirtschaftslehre in Frankfurt und Marburg (1923 Promotion)

- »Ich begann vom Lazarett aus mein Studium auf der Universität und richtete es sofort auf die künftige Aufgabe volkstümlicher Bildung aus, studierte deutsche Geschichte, Sprache und Kunst und ergänzte dieses Studium von Volkswirtschaft und Soziologie her.«³
- 1921 Geschäftsführer des »Ausschusses der deutschen Volksbildungsvereine«
- 1923 Geschäftsführer der Volkshochschule Thüringen in Jena 1926 Gründer und Leiter eines Volkshochschulheims in Jena; Lehrgänge und Auslandsreisen
- 1929 Wissenschaftlicher Hilfsarbeiter im preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung; Leitung der Pressestelle, persönlicher Referent des preußischen Kultusministers *Carl Heinrich Becker*
- 1930 Professor (für Geschichte und Staatsbürgerkunde) an der Pädagogischen Akademie Halle; Mitglied der SPD
- 1933 Beurlaubung aus dem Amt des Professors; Schuldienst in einem Dorf in Brandenburg; Tiefensee 1939; Leiter der Abteilung »Schule und Museum« am Staatlichen Museum für Volkskunde in Berlin
- 1944 am 4. Juli verhaftet und am 20. Oktober vom Volksgerichtshof wegen Landesverrats zum Tode verurteilt und hingerichtet.⁴

Volksbildung

Die Volkshochschulen gehen auf Arbeiterbildungsvereine und ähnliche Bildungseinrichtungen zurück. Anders aber als im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert habe viele Pädagogen (und wohl auch andere) nach dem Krieg »Volk« als das ganze Volk – alle Schichten – verstanden und als Subjekt der gesellschaftlichen und staatlichen Veränderungen gesehen, die nach dem Krieg notwendig und möglich geworden waren. *Reichwein* selbst rückblickend in einem Text aus dem Jahre 1927:

Die wirtschaftliche Lage des Jahres 1919, des Geburtsjahres der meisten Volkshochschulen also, war gekennzeichnet durch die Erschütterung der wirtschaftlichen Fundamente. Eine tiefe geistige Beunruhigung im ganzen Volke war die Folge. Ein allgemeines Fragen lag in der Luft. Man

fragte nach der Beständigkeit oder Nichtbeständigkeit aller Grundlagen, der politischen und wirtschaftlichen, der wissenschaftlichen und künstlerischen, der religiösen. Alles war im Fluß, war in Frage gestellt. Damals hing das Wort »Problem« aus der Not des Augenblicks in diesen Rang erhoben, wie ein beherrschender Gesichtspunkt über jeder Arbeit, die wir in der Volkshochschule unternahmen. Es wurde natürlich *auch* Lehre mitgeteilt, aber sie stand im Hintergrund. [...] Wir waren grundsätzlich mißtrauisch. Das war ganz und gar in der Ordnung. Der Chronist stellt fest, dass zur damaligen Zeitlage das absolute Fragen paßte. Die »problematisierende« Volkshochschule entsprach jener geistigen und materiellen Lage, und darum sprach sie die Menschen an.⁵

Man suchte und entwickelte Formen und Inhalte dessen, was wir heute »Erwachsenenbildung« nennen würden. Geerbt hatte man ein Konzept, das an der bürgerlichen Bildung orientiert war: die sollte allen zugänglich gemacht werden, auch den Arbeitern. Das lief auf so etwas wie einen Ersatz für fehlgeleitete oder – vor allem – vorenthaltene bürgerliche Bildung hinaus und ging insofern an den Interessen und Bedürfnissen der Adressaten vorbei. Nun, wie gesagt, musste man neu ansetzen: Bürger *und* Arbeiter; Studenten *und* Jungarbeiter, so formulierten Reichwein und andere. Das sollte verwirklicht werden in selbstorganisierten *Arbeitsgemeinschaften* als einer spezifischen Form der Volksbildung, beides sehr ernst genommen: Arbeit *und* Gemeinschaft – so in den halbjährigen Lehrgänge im Volksschulheim in Jena, wo die Zeiss-Werke diese Arbeit ganz wesentlich unterstützten. In einer »Selbstdarstellung« aus dem Jahre 1933 schrieb Reichwein über diese Arbeit:

Diese Bildungsgemeinschaft mit den Arbeitern der Zeiss- und Schottwerke war immer ausgerichtet auf das Bild einer wirklichen Volksgemeinschaft, die ich mir nur vorstellen kann unter der Obhut einer gerechten Volksordnung. [...] Der äußere Aufschwung der Volkshochschule Jena, unter deren Obhut sich schließlich 1300 Menschen in etwa 60 Gruppen sammelten, verschloß mir nie die Sicht auf das wertvollste Ziel: nämlich die echte Bildungsgemeinschaft der kleinen Gruppe, die zugleich volks- und staatsbewußte Erziehungsgemeinschaft sein sollte. Um diesem Be-

mühen eine sichtbare und in gewissem Sinne vorbildliche Form zu geben, begründete ich im Herbst 1925 ein Jungarbeiterheim, das als Heimschule der äußere und innere Kern aller Volkshochschularbeit in Jena sein sollte und sich auch bald zu solchem wirksamen Mittelpunkt entwickelt hat.⁶

Und die Konzeption, die seine Arbeit leitete:

[...] gerade dieses – schrieb er 1929 – stellt sich mir als das Hauptproblem der Jungarbeitererziehung heute dar: dass man auf der ganzen Front herauskommt aus der gefährlichen Illusion, dass eine neue Gesellschaft aus aufgeklärter Einsicht gestaltet werden könne. Es genügt auch nicht, dass man der arbeitenden Jugend, so wie es die sogenannte bürgerliche Jugendbewegung vorgemacht und vorgelebt hat, ein eigenes Jugendreich gibt, sondern es kommt darauf an, dass dieses Jugendleben erfasst wird von einer verantwortungsbewußten Selbsterziehung aller Kräfte im Menschen. [...] Voraussetzung für eine Jugendarbeitererziehung in diesem Sinne ist [...] die Schaffung eines echten Selbstbewußtseins, das sich bildet, wenn der Mensch spürt, wie alle seine Lebenskräfte, seine körperlichen Fähigkeiten, seine Willensspannung, seine seelische Opferbereitschaft und seine geistige Gerichtetheit auf das Ziel der Zukunft, nämlich die neue und bessere Ordnung unter den Menschen, einander ergänzen.⁷

... und das zu vermitteln in spezifischen Formen: in Arbeitsgemeinschaften und Lehrgängen, auf Reisen und Fahrten in der Gruppe.

Die pädagogische Akademie

Im 19. Jahrhundert fand die Ausbildung von Volksschullehrern in »Seminaren« statt. Eine »Präparandie« zur Vertiefung der Allgemeinbildung der Klientel – Volksschulabsolventen – war vorgeordnet worden. Nun gab es seit 1919 die Verfassungsnorm:

Art. 143 [Bildung der Jugend, Lehrer]

[...] Die Lehrerbildung ist nach den Grundsätzen, die für die höhere Bildung allgemein gelten, für das Reich einheitlich zu regeln.

Die preußische Lösung dieses Auftrags war seit 1926 die *Pädagogische Akademie*, die erste in Altona gegründet; bald folgten weitere, 1930 die in Halle, wo Reichwein dann, wie gesagt, eine Professur für Geschichte und Staatsbürgerkunde erhielt. Ein zweijähriger Kursus war das, der auf die Befähigung zum Unterrichten ausgerichtet war und sein konnte, weil das Abitur die Eingangsvoraussetzung war. Diese Einrichtung soll hier nicht näher dargestellt werden; bei *Diesterweg* komme ich auf die Lehrerbildung zurück. Ich lasse vielmehr Reichwein selbst sprechen, wie er sich ihre Aufgabe vorstellte. 1931, angesichts der Weltwirtschaftskrise, machte er sich sorgenvolle Gedanken über die Zukunft dieser Anstalten.

In ihrer geistigen und praktischen Anlage sind die Akademien als eine neue eigenartige Synthese wissenschaftlicher Theorie und erzieherischer Verwirklichung aufzufassen. Sie sind unmittelbar und in jedem ihrer Einzelzüge als Schulung, Vorbereitung, Vorerfahrung für den künftigen Beruf des Lehrers gemeint.⁸

Das ist uns nicht fremd, eher schon dies:

Wir wissen heute, dass die Aufgabe des Volkslehrers, nicht nur in der Stadt, sondern gerade und vor allem in den Dörfern, volkserzieherisch im vollen Sinn des Wortes ist. Die geistige Plastizität unseres Volks, ohne die wir der sittlichen, seelischen und intellektuellen Beanspruchung der nächsten Jahrzehnte nicht begegnen können, wird in entscheidendem Maß von dem Dasein eines strukturbildenden Lehrerstandes abhängen, der imstande ist, verständnisvoll zu führen, [...] auch in dem erzieherischen Schicksal der Gruppe, der Gemeinde, der Familie. [...] Die Führungsaufgabe der Lehrerschaft im ganzen Volk, das sich sittlich, geistig und beruflich, sozial neu zu ordnen hat, um eine neue Existenzform zu finden, in der es leben kann, wird von den Lehrern nur übernommen werden können, wenn sie zur Führung erzogen sind; zur Führung nicht aus Privileg, sondern aus Können. Wenn man diesen soziologischen Ort der Lehrerschaft begriffen hat, wenn man also um ihre sozialen Aufgaben weiß, kann man erst recht die Aufgabe der Lehrerbildung formulieren.⁹

Damals kam noch etwas anderes hinzu, von dem sich heute kaum noch Spuren in der Ausbildung von Lehrern finden: die Lebensgemeinschaft von Studenten und Dozenten:

In diesem Zusammenhang muss wenigstens im Vorübergehen darauf hingewiesen werden, dass einige Akademien die Idee der Lager und Wandererziehung bereits in ihren festen Studienplan aufgenommen haben; es werden unter primitivsten Verhältnissen in Bauden des Riesengebirges unter der Führung jüngerer Dozenten und Professoren Winterlager veranstaltet und während der 2monatigen Sommerferien nach dem für alle verbindlichen Pädagogischen Ferienpraktikum, ebenfalls unter Leitung von Dozenten, zum Beispiel in Halle, freiwillige Wandergruppen gebildet, die einzelne deutsche Landschaften studieren oder sich wieder an bestimmten Stellen in Lagerform festsetzen und freie Studiengruppen bilden.¹⁰

Das war in seiner Zeit nichts Besonderes, vielmehr reformpädagogisches Erbe, Erbe einer Generation, die vor dem ersten Weltkrieg aufwuchs; die sich ihrer selbst als *Jugend* bewusst wurde; die dann auf einer Vielzahl von Feldern sozialen Lebens spezifische Formen suchte, dieses Selbstverständnis symbolisch auszudrücken und praktisch zu erarbeiten; und das in einer Fülle von Bewegungen, die das Attribut »pädagogisch« erhielten, weil die Entwicklung von Jugendlichen zu Erwachsenen ihr Zweck war; die gleichwohl den überkommenen Rahmen von Erziehung innerhalb und außerhalb der Schule, sei es sprengten, sei es ganz erheblich ausweiteten – so auch *Reichwein* selbst.

Der Volksschullehrer

Am 24. April 1933 wurde *Reichwein* aus seinem Amt als Professor an der Pädagogischen Akademie beurlaubt – gemäß dem »Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums«, das es unter anderem erlaubte, vorsichtig gesagt, politisch missliebige Beamte aus dem Dienst zu entfernen. Ein solcher war *Reichwein*, nicht zuletzt deswegen, weil er Sozialdemokrat war. Auf eigenen Wunsch wurde er an eine einklassige Volksschule in der Nähe von Berlin, in Tiefensee,

versetzt, an der er dann sechs Jahre lang unterrichtete. *Reichwein* in Briefen an den Freund *Hans Bohnenkamp*:

Tiefensee liegt 36 km von Berlin [...], hat 270 Einwohner und 30 Schulkinder. Kein eigentliches Bauerndorf, sondern stark auf Ausflugsverkehr eingestellt. Aber schulisch günstig. Landschaftlich sehr schön, an der Strausberger Seenkette, am Rande der »Märkischen Schweiz«.

[...] die Arbeit hat angefangen. Die Schule war ½ Jahr ohne rechten Unterricht und ist darum stofflich stark zurück. Das Ausgleichen der großen Lücken wird eine ganze Weile dauern. Aber die Kinder machen Freude.¹¹

Hier hat er – neben seinem Unterricht – zwei grundlegende schulpädagogische Schriften verfasst: *Schaffendes Schulvolk* (1937) und *Film in der Landschule. Vom Schauen zum Gestalten* (1938), beide im Verlag Kohlhammer erschienen; ich komme darauf noch zurück. – Wie hat er seine Arbeit verstanden? Ich beginne mit dem Konzept *Reichweins*.

Gleich zu Beginn, Anfang 1934, publizierte er in der »Frankfurter Zeitung« einen Artikel über die »Großdeutsche Landschule«, in dem er schrieb:

Das Kind wächst hinein in die ländliche Natur, die das Dorf ernährt, und in die Technik ländlicher Lebensbewältigung. Im Anspringen auf unmittelbare Aufgaben sind Landkinder oft sehr geschickt, sie haben aus Erfahrung ein ganzes Register von Vergleichen, sie wissen sich zu helfen. Sie sind *geschickt und handfertig im Tun und schwerer im Denken*; umgekehrt wie die Stadtkinder. Das Zwingende ihrer gegenständlichen Erfahrungen erzieht sie zu scharfem Beobachten. Sie sind das Gegenteil von »zerstreut«. Wenn das Landkind spricht, sind seine Aussagen ganz mit Anschauung gefüllt. Der Landlehrer besitzt in diesem von Anschauung gesättigten, naturverbundenen Denken seiner Kinder einen kostbaren Schatz. Er lebt selbst in diesem dörflichen Kreis und Jahr und ragt doch darüber hinaus. Er führt mit gewissenhafter Hand das Kind aus der Heimat in die Welt und führt es immer wieder in die Dorfmark zurück. *Es gehört zu seiner schweren Kunst, dass seine Lehre zum Dorfe passe, in ihm wurzle und doch den Dorfhorizont in den Horizont des Volkes ausweite*; und das ist viel! Dazu gehört eigene rastlose Arbeit. Der Landlehrer in seiner Abgeschlossenheit verträgt weniger noch

als der Stadtlehrer das ›Bequemwerden‹. Die Zukunft der Landschule ist ganz in die Hände ihrer eifrigen, tätigen, strebenden, weit erfahrenen Lehrer gelegt. [...]

Die Schule soll der geistige Kern des Dorfes sein; oft ist sie der einzige, fast immer ist sie berufen, der fruchtbarste zu sein. Sie kann *Erzieher des Dorfes* sein. Sie kann beleben, aufmuntern, ja sie kann neue Wege des täglichen Lebens zeigen; sie kann Schlendrian bekämpfen, die Kinder zu täglicher Körperpflege erziehen, sie gibt Anregung für gesünderes Wohnen, für passendere Ernährung, sie kann selbst mit ihrem Vorbild einer frohen, unbefangenen Arbeitsgemeinschaft Engstirnigkeiten und verbockte Einzelgängerei der ›Großen‹ überwinden. Die Schule kann das Gesicht eines Dorfes umgestalten. Dazu braucht es Jahrzehnte zäher Arbeit. Die Schule soll die Fenster des Dorfes aufreißen, im wörtlichen und im übertragenen Sinne, die Fenster zum Volk und zur Welt.¹²

Das setzte *Reichwein* nun auf eine ganz charakteristische, ersichtlich durch die Reformpädagogik geprägte Weise in seinen Unterricht um. Mit einem Bild aus dem *Schaffenden Schulvolke* und seiner Erläuterung will ich das illustrieren:

›Das *tägliche Brot* steht im Mittelpunkt eines sommerlichen Vorhabens. Wir verfolgen den Weg vom Korn über den Keim zur Pflanze, die aus der Grundlage¹³ von Schaft, Knoten und Ähre in den Halm schießt. Welches Wunder natürlicher ›Technik‹: der Bau eines Halms! Das Kind ahnt und begreift, welche Fügung von Segen und Arbeit nötig ist, wieviel Besorgung jenen langen Weg von der Saat zur Mühle begleiten muss, vom Korn zum täglichen Brot. Bald singen wir: ›Es steht ein goldenes Garbenfeld, das geht bis an den Rand der Welt. Mahle, Mühle, mahle!‹¹⁴

›Vorhaben‹ nennt er das Ganze, und für den ganzen Jahreslauf fügt er eine systematisch aufeinander abgestimmte Reihe zusammen. Das ›Schaffen‹ seines Schulvölkchens ist wörtlich zu nehmen:

Das *Werk* als die angestrebte Form unseres Schaffens, als die wertvolle Bestätigung unseres Könnens, als die endgültige, ausgereifte Lösung einer Aufgabe und als das schließlich gewonnene nützliche Ding, die Antwort

auf unseren Bedarf, gilt auch dem Kind schon als die Höchstform der Leistung. Ein ganzer Kanon, eine Summe von *einfachen Formen* des Tuns müssen vorgebildet, jede von ihnen durch Übungsfolgen gefestigt und gesichert sein, damit sich im Wesen des Kindes die Fähigkeit verdichtet, erfolgreich »ans Werk« zu gehen. [...] All jene Kleinformen des Spiels und der Übung, die wir einsetzen, damit die Grundtugenden des Ordnungsinns, der Genauigkeit und Sauberkeit, alle das Streben nach dem Endgültigen in sich enthaltend, sich im Kinde niederschlagen, bekommen ihren Sinn und ihre innere Rechtfertigung, ihre Brauchbarkeit erst, wenn sie auf *Werk schaffen* gerichtet sind.¹⁵

Ein anderes Vorhaben ist die »Fliegerei«:¹⁶

Der *Flugmodellbau* bildet den wirklichen Mittelpunkt des größeren Vorhabens »Fliegerei«, das angesichts seiner sachlichen Bedeutung und der brennenden Teilnahme der Kinder etwa in Jahresabständen, abgewandelt zwar, wiederkehrt. Vom Modell her werden die Grundzüge der Flugphysik entwickelt, und diese wieder steht in enger Wechselwirkung mit der Wetterkunde, die für das Landkind von besonderer Bedeutung ist.¹⁷

Mit Bedacht zitiere ich dieses Vorhaben. *Reichwein* war in zwei für den Beruf des Volkslehrers und -bildners außerordentlich wichtigen Hinsichten aufgeschlossen, ja, geradezu neugierig: er war weltoffen, und er war von der modernen Technik fasziniert. Reisen, über die er dann in eigenen Schriften berichtete; auch Fahrten mit den jugendlichen Besuchern der Volkshochschule, dann mit den Studenten in Halle; und mit seinen Schülern ist er in »das *deutsche Grenzland*«,¹⁸ nach Ostpreußen, und in die »Nordmark«, nach Schleswig-Holstein also, gefahren und hat – wie die Berichte der Kinder zeigen, die er abdruckte – ihnen aus den besichtigten Dokumenten Geschichte und Gegenwart erschlossen, politische Aspekte ebenso wie handwerkliche und technische. So schrieben sie nicht nur vom Plöner Schloss und der astronomischen Uhr in der Lübecker Marienkirche; sie berichten auch von dem Eindruck, den der Kieler Hafen auf sie gemacht hat, insbesondere auch die Flotte:

Dann sahen wir uns das Flaggschiff »Admiral Scheer« an. So ein Kriegsschiff ist nicht nur ein Wunder der Technik, sondern auch wirklich schön. Und zwar fanden wir, dass die Schiffe um so schöner sind, je neuer sie sind. Denn die Linien an den neuen Schiffen sind einfacher und schneidiger als an den alten.¹⁹

Es ist also keineswegs eine in irgendeiner Weise romantisierend verklärte »Heimat«, sondern die Welt, in der seine Kinder lebten und die er für diese Kinder erschließen wollte.

Dabei spielte, wiederum reformpädagogisches, nein, ganz altes pädagogisches Erbe, die *Anschauung*, eine wesentliche Rolle – nicht als wohlfeiles Postulat, vielmehr reflektiert und überzeugend in die Arbeit im Unterricht einbezogen. Ein Zitat aus dem Buch über den Film soll das belegen:

Bei aller großen, ja zentralen Bedeutung, die dem Erzieher als Mittler zum Kinde und als wissender Führer zukommt, bedarf das Kind doch für die Ernährung seiner eigenen, persönlichen, geistig aufbauenden Kräfte ebenso sehr der *unmittelbaren Begegnungen mit den großen Wirklichkeiten seines Lebens*. Das ist vor allem die eigene Heimat als der Nährboden, dem es entspringt und zeitlebens verhaftet bleibt, als der Atmosphäre, in der es atmet. Die Heimatgebundenheit der Erziehung ist nicht nur ein formaler Begriff, sondern sie fordert, dass wir dem Kind die heimatliche Welt in vielfältigster und nachhaltigster Weise erschließen.²⁰

... »die großen Wirklichkeiten« – in einer Sprache, die die Kinder verstehen. So lese ich zum Beispiel das schöne Bild von der Eule, wie sie den Kindern gegenwärtig ist und mit welchen Medien *Reichwein* sie im Unterricht interpretierte:

[...] jedes Kind kennt die Eule vom abendlichen Flug, manches hat sie näher beobachtet. Jetzt sollen alle sie genauer kennenlernen: Vogelsammlung, Bildarchiv wirken zusammen.²¹

Bild und Modell helfen, das zu verstehen, was im Alltag selbstverständlich ist. – Noch einmal, damit kein falsches Verständnis von »Heimat« assoziiert wird:

Diese Heimat aber, als unmittelbare Welt, weitet sich zum großen ganzen Deutschland, und Deutschland mündet mit seinem Streben in die weiteren Räume Europas. Deutschland als Ganzes und seine lebendige Verknüpfung mit der größeren Welt entzieht sich der Wirklichkeitsanschauung des Kindes. Wir brauchen darum Kündler dieser entfernteren Wirklichkeit: Sprache und Bild. Sie sollen durch die Echtheit und innere Treue ihres Berichts das ersetzen, was an optischer Unmittelbarkeit fehlt.²²

Es kommt noch mehr dazu, eine spezifische Kraft der Aussage:



Naturbetrachtung – und die Hilfsmittel

Das Wort – Sprache im engeren Sinne – gehört zu den Ausdrucksformen, deren das Kind sich täglich bedient. Das Bild, in dem hier gemeinten Sinne, als etwas Anzuschauendes, tritt dem Kind als Gegenstand gegenüber. Es ist hinzunehmen und soll [...] als Gehalt erfasst und aufgenommen werden. *Während das Kind sich der Sprache selbst bedient, [...] wird es vom Bilde auf dessen Weise angesprochen.*²³

... vom Bilde und vom Film, dem damals für die Schule und erst recht für die Volksschule neuen Medium.

Von Anfang meiner Lektüre an war ich verblüfft über das Geschick, mit dem Reichwein Bilder in seine Texte und Berichte und ganz offensichtlich auch in seinen Unterricht einbezog, bis ich daran erinnert wurde, dass er Kunstgeschichte studiert hatte und insofern einschlägig ausgebildet war. Schon das *Schaffende Schulvolk*, dann aber seine verschiedenen Schriften zum Film und zum Museum lese ich heute als eine Ausführung des Programms, das ich bei *Johann Friedrich Herbart*, den er wahrscheinlich gar nicht kannte, unter dem sprechenden Titel *Die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung* skizziert finde.

Heute würden wir Reichwein vielleicht einen »Medienpädagogen« nennen. Ich erwähne nur, dass er als Mitarbeiter der »Reichsstelle für den Unterrichtsfilm« an der Produktion von Filmen mitgewirkt hat. Geschickt hat er, wie sein *Film in der Landschule* zeigt, Filme im Unterricht verwendet. Und am Volkskundemuseum hat er vier Ausstellungen gestaltet. Im Begleitheft zur ersten schrieb er:

Wenn es gelingt, durch sachkundige Führung dem Kinde zu einer vertieften Anschauung der dargebotenen Dinge zu verhelfen, so wird es, innerlich angereichert von dem Gesehenen, aufgeschlossen, fragend und lebendig am darauffolgenden Unterrichte teilnehmen und alle die Gegenstände im Geiste mitgestalten, an die der Unterricht es heranführt.

Aber nicht nur, dass das Kind, durch das Gesehene innerlich getrieben, selbst die Inhalte des Unterrichts mitgestaltet, es wird auch persönlich, ohne es selbst zu wissen, durch das Anschauen echter, gewachsener Dinge, wie sie das Volkshandwerk geschaffen hat, charakterlich *mitgeformt*.²⁴

Wir sehen einen Schulpädagogen und Didaktiker, der nun tatsächlich die Prinzipien, die bei der Neugestaltung der Volksschule in den 20er Jahren maßgebend waren, in Praxis umsetzt, allen voran das Prinzip der Heimat und das der Anschauung.

Allerdings: Diese Heimat, das war zugleich eine Welt, in welcher für den kommenden Krieg aufgerüstet wurde. Das wird augenfällig in den immer wiederkehrenden Flugzeugen, der *Verkehrs- und Kriegsfliegerzeit*.²⁵ Zu dieser Welt gehörten auch die *Frauenschaft und NSV*²⁶, die mit einer Spende die Ostpreußen-Reise unterstützte, und auch »die Schule des Jungvolks«²⁷, in welches die Kinder mit dem Erreichen des 10. Lebensjahres verpflichtet wurden. Mit diesen Hinweisen gehe ich zu einem Kapitel über, das nicht mehr so sehr von *Reichwein*, als vielmehr von uns handelt und davon, wie wir mit demjenigen Erbe umgehen, für das er und sein Werk uns stehen.

Exkurs: Zum Umgang mit Reichweins Erbe

Schon gleich nach dem Ende des Krieges entstand der Plan, *Reichweins* Bücher möchten einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht und deswegen neu aufgelegt werden. Damals gab es Militärzensur und Entnazifizierung. So war jeweils zu prüfen, ob das zu publizierende Werk nationalsozialistisches Gedankengut enthielt. Wie berichtet wird, war aus dem Berliner Schulamt, sowjetische Besatzungszone, zu hören, dass die beiden Bücher von nationalsozialistischem Gedankengut so durchsetzt seien, dass bei einer Überarbeitung wohl neue Bücher herauskommen würden.²⁷ Tatsächlich tauchten nicht nur das »Volk« und »deutsch« immer wieder auf; auch das »Jungvolk«, die »Ostgrenze« sowie eben Flugzeuge und Schiffe kommen vor, Kriegsschiffe gar, wie wir sahen; aus der Feder der Kinder zwar, aber wohl *their master's voice*. Das dürften zum Teil Konzessionen von *Reichwein* gewesen sein, die die Publikation hatten ermöglichen sollen. Sicher bestand die Gefahr, dass man solche Begriffe und Passagen nach 1945 missverstehen könnte.

Um das Anliegen einer Neuauflage gleichwohl zu realisieren, haben Freunde *Reichweins*, vor allem *Hans Bohnenkamp*, dann eine Überarbeitung unternommen. Das Buch ist 1951 im Verlag Westermann

erschieden und später mehrmals neu aufgelegt worden. Einen Hinweis darauf, wo was geändert wurde, findet man nicht. – Ich sollte noch ergänzen, dass auch der *Film in der Landschule* zu Beginn der 1960er Jahre neu herausgegeben wurde, auch er sozusagen entnazifiziert. Allerdings hat der Herausgeber sämtliche Stellen pünktlich dokumentiert – so dass ich jedenfalls verwundert feststellen konnte, was da alles als potentiell nationalsozialistisches Gedankengut seinen Platz räumen mußte.²⁹

Bei meiner ersten Beschäftigung mit Reichwein lag mir zunächst nur die 3. Auflage von *Schaffendes Schulvolk* vor. Ich habe dann, durch einen eher zufälligen Vergleich mit Textstücken aus der im Verlag Schöningh erschienenen Auswahl, festgestellt, dass es zwei Lesarten des Buches gibt.³⁰ Schon damals hatte ich mich sehr darüber geärgert, dass *Bohnenkamp*, von einigen kryptischen Bemerkungen zum Sprachgebrauch *Reichweins* abgesehen, mich im Unklaren darüber ließ, dass es nicht Reichweins Text war, den ich las. Wie auch immer: seine Motive verstehe ich jetzt. Aber damit ist die Editions-geschichte noch nicht zu Ende.

1993 haben nämlich *Wolfgang Klafki* und einige seiner Kollegen eine Neuauflage beider Bücher in einem Bande veranstaltet. Man sollte erwarten, dass inzwischen so viel Zeit verstrichen war, dass *Bohnenkamps* und seiner Freunde Bedenken vollends ausgeräumt wären. Irrtum. Die neuerliche Neuauflage gibt den Text jener Neuauflagen, aber nicht den Urtext wieder. Warum das so ist, sagen die Herausgeber nicht.³¹

Als ich bei der Neubearbeitung meines Buches diese Ausgabe in die Hand bekam, war ich sehr verärgert. Hat, um es in moralischen Kategorien auszudrücken, *Reichwein* es nötig, auch heute noch von wohlmeinenden Nachfolgern in Schutz genommen zu werden? Oder um es eher technisch zu formulieren: Es gibt überhaupt keine Klassikerausgabe, bei welcher die Bearbeitung von Nachfolgern als Grundtext diene und man das Original allenfalls aus textkritischen Anmerkungen erschließen kann.³² Das ist nicht *lege artis*.

Beim *Schaffenden Schulvolk* kommt noch etwas anderes dazu: die Photographien und die Erläuterungen dazu waren ein integrierender Bestandteil des Gesamtbildes des Buches. Jetzt wurden einfach ein-

zelne herausgerissen, unter anderem auch Bild und Erläuterung zur »Fliegerei«. In der jüngsten Ausgabe wurden die Bilder zwar anmerkungswise nachgetragen. Der ursprüngliche Zusammenhang jedoch, und zwar der sozusagen ikonographische, ist also auch in dieser neuen Ausgabe zerstört – diesmal ohne erkennbare Not.

Ich kann nicht anders, ich finde das empörend. Das ist ein gleichsam doppelt verklemmter Umgang mit unserer Geschichte: Wir haben es schon schwer mit Menschen wie *Peter Petersen*, der auf der einen Seite den schönen »Jena-Plan« entworfen und davon auch ein wenig realisiert hat; der sich auf der anderen Seite – wahrscheinlich um der Erhaltung dieses Projekts willen – in einer für uns unverständlichen Weise auf die damaligen Machtverhältnisse eingelassen hat. Und nun *Reichwein*, bei dem man sicher sein darf, dass das Gedankengut nicht etwa nationalsozialistisch, sondern ein solches seiner Zeit war. Muss er – auch heute noch! – von uns in Schutz genommen werden?

So schrieb ich 1999.³³ Das ist – mit *Friedrich Nietzsche* zu reden – eine »monumentalische Art der Historie«:

was einmal vermochte, den Begriff »Mensch« weiter auszuspannen und schöner zu erfüllen, das muss auch ewig vorhanden sein, um dies ewig zu vermögen. [...]

Er [der Gegenwärtige, P.M.] entnimmt daraus, dass das Grosse, das einmal da war, jedenfalls einmal *möglich* war und deshalb auch wohl wieder einmal möglich sein wird; er geht muthiger seinen Gang, denn jetzt ist der Zweifel, der ihn in schwächeren Stunden anfällt, ob er nicht vielleicht das Unmögliche wolle, aus dem Felde geschlagen.³⁵

Ziemt es sich hingegen nicht für Wissenschaftler und in einem wissenschaftlichen Studium, dass wir eher kritisch mit der Geschichte umgehen? Ja, so sieht auch *Nietzsche* das. Bei ihm hat »kritisch« allerdings eine andere Pointe als in unserer Alltagssprache.³⁶

Hier wird es deutlich, wie nothwendig der Mensch [...] eine *dritte* Art [des Umgangs mit der Geschichte, P.M.] nöthig hat, die *kritische*. [...] Er muss die Kraft haben und von Zeit zu Zeit anwenden, eine Vergangenheit zu

zerbrechen und aufzulösen, um leben zu können: dies erreicht er dadurch, dass er sie vor Gericht zieht, peinlich inquiriert und endlich verurteilt; jede Vergangenheit aber ist wert, verurteilt zu werden.³⁷

... die ganze Vergangenheit, wohlgemerkt. Aber das ist gefährlich:

Denn da wir nun einmal die Resultate früherer Geschlechter sind, sind wir auch die Resultate ihrer Verirrungen, Leidenschaften und Irrthümer, ja Verbrechen; es ist nicht möglich sich ganz von dieser Kette zu lösen.³⁸

Inzwischen dürfen wir beruhigt sein. Denn endlich »gibt es eine vollständige Ausgabe der beiden schulpädagogischen Hauptschriften von *Adolf Reichwein*, die den üblichen editorischen Ansprüchen genügt.«³⁹

Ich blicke auf den Anfang zurück: »Erziehung und Unterricht unter dem Hakenkreuz«, das war beides: »nationalsozialistische Machtausübung im Erziehungsfeld«⁴⁰ *und* die Dorfschule in Tiefensee ebenso wie meine Dorfschule in Söhren, die *beides nicht* und *beides zugleich* war. Diese, eine vielgesichtige Geschichte ist es, mit der wir uns auseinandersetzen haben – nicht nur in einer »Alten PH«, wie sie im Volksmund in Siegen hieß, und deren Adresse »Adolf-Reichwein-Straße« ist.

Die Reformpädagogik

Hermann Lietz (1868–1919)

Aus grauer Städte Mauern
Zieh'n wir in Wald und Feld.
Wer bleibt, der mag versauern.
Wir fahren in die Welt.

... so singt man vielleicht noch heute, so sangen wir und unsere Eltern – so sangen vor allem jene, die das Besungene am Ende des 19. Jahrhunderts praktizierten. Der Hintergrund war die Entstehung der Groß-Industrie-Städte und einer durch kapitalistische Produktion charakterisierten bürgerlichen Gesellschaft – in der Schule kann man jene Zeit mit den Augen und Worten ihrer Dichter und Maler kennenlernen, ihrer schärfsten Kritiker vielleicht. Es waren Schüler, Gymnasiasten, die solche Lieder sangen, die aus der Schule kamen, wie man sie in den *Buddenbrooks* von *Thomas Mann* oder dem *Untertan* seines Bruders *Heinrich* beschrieben findet. – Von einem solchen Schüler soll nunmehr die Rede sein, von *Hermann Lietz*.

Zur Biographie

- 1868 in Rügen als achtens von neun Kindern eines Landwirts und Gutsbesitzers geboren
 - Besuch des Gymnasiums in Greifswald und Stralsund
- 1888 Studium der Theologie und Philosophie in Halle und Jena, Promotion in Jena; Staatsexamen für das Lehramt und theologisches Lizentiat
- 1893 Probejahr auf Rügen
- 1894 Oberlehrer an der Universitätsschule in Jena
- 1896 (stellvertretender) Leiter einer Privatschule in Sachsen

- 1896/97 Besuch der »New School Abbotsholme« von Cecil Reddie in England; danach ein halbes Jahr Kurse und Vorträge in Berlin, Entwicklung der Idee eines Landerziehungsheimes
- 1898 Gründung des »Deutschen Landerziehungsheims« in Ilsenburg im Harz (7 Kinder, 1 Hausdame, 2 bis 3 Lehrer; sehr schnell bis zu 200 Kinder)
- 1901 Gründung des Landerziehungsheims Haubinda in Thüringen
- 1904 Gründung des Landerziehungsheims Bieberstein in der Rhön
- 1914 Gründung einer Landwaisenschule in Veckenstedt im Harz
- 1914–17 Kriegsfreiwilliger; Krankheit
- 1919 in Haubinda gestorben.

Die Landerziehungsheime wurden – gemäß den Plänen von *Lietz* – in der Rechtsform einer 1920 gegründeten Stiftung bis heute weitergeführt.

Ich schiebe noch eine weitere biographische Bemerkung ein, diesmal zu meiner Person und Generation. *Lietz* berichtet in seinen Lebenserinnerungen über sein Theologiestudium in Halle. Da finde ich Namen von Leuten, bei denen er studierte, die mir aus meinem eigenen Studium als Autoren von Lehrbüchern bekannt sind und die von uns nicht aus antiquarischem Interesse, sondern als diskutabile Lehrbücher gelesen wurden. Gewiss, auch das ist Geschichte, aber eine Geschichte, die ich meinerseits noch als gegenwärtig erfahren habe. – Dasselbe gilt übrigens für die Tradition der Jugendbewegung, einen Zweig der Reformpädagogik. Ihre Ausläufer habe ich in den 1950er Jahren noch scheinbar ziemlich unvermittelt als Pfadfinder kennengelernt.

Lietz hat eine Autobiographie hinterlassen, und die ist nicht nur für seine Person, sondern auch für die Sache aufschlussreich, von der anlässlich seiner Person zu handeln sein wird: Wir lernen einen Landwirtsohn kennen, der in der fernen Stadt bei Wirtsleuten lebt und das Gymnasium besucht; der seine Schulzeit ebenso beschreibt, wie es dessen gebildete Kritiker am Ende des Jahrhunderts taten, der auflebt, wenn er in den Ferien auf dem Gut des Vaters arbeiten kann. So schreibt er:

Das Bild der Schuljahre würde unvollständig sein, wenn ich nicht der Ferien gedächte. Sie trugen neben den Kräften, die mir von Geburt zuteil geworden waren, vor allem dazu bei, daß ich alle Ungunst der Schuljahre glücklich überstand. Als Junge war meine Vorliebe Gärtnerei/Blumen- und Baumzucht, Landwirtschaft. Schon von früher Kindheit an hatte jedes von uns Geschwistern seinen eigenen kleinen Garten gehabt. Als wir dann mit dem neunten Jahre in die Stadt zur Schule kamen, war's freilich mit dieser wie jeder ländlichen Herrlichkeit während der Schulmonate vorbei. Aber in den Ferien genossen wir alle Freuden des Landlebens um so fröhlicher. Für uns Kleinere bestanden sie vor allem in den ländlichen Spielen. In den Strohmieten wurden Gänge und Höhlen gewühlt, in dem jungen Kiefernwald Wege ausgehauen, Dohnensteige angelegt. In den Teichen und Mooren wurde geangelt, und es wurden Reusen (Bungen) ausgesetzt. Mit den Knechten ritten wir aufs Feld, und mit den Schulkameraden, die zum Besuch bei uns waren, ging's über Land, wenn Pferde zu bekommen waren, vor allem an Sonntagen. Die Sandgrube hinter dem Hof und bei schlechtem Wetter die Scheunen waren beliebte Tummelplätze.

Als wir in die mittleren und oberen Klassen aufgerückt waren, traten an Stelle der Spiele praktische Arbeiten allerlei Art. Arbeit gibt's ja immer auf dem Land. In den Osterferien halfen wir dem Vater vor allem bei der Bestellung des Gartens. Dieser war für ihn, besonders in seinem Alter, als es ihm schwer fiel, aufs Feld zu gehen, eine Hauptquelle der Freude. Mit großer Sorgfalt bestellte er ihn, selbst die feineren Sämereien aussäend. So lernten wir von ihm diese Arbeiten und nahmen sie ihm mehr und mehr in seinem höheren Alter ab.¹

Dann sein Studium, in dem er auf soziale und pädagogische Fragen aufmerksam wird, sich mit der sogenannten Reformzeit beschäftigt (zu Beginn des 19. Jahrhunderts, insbesondere mit *Pestalozzi* und *Fichte*) und die Kulturkritik kennenlernt (*Paul de Lagarde*; besser kennen wir einen anderen radikalen Kritiker der Kultur seiner Zeit: *Friedrich Nietzsche*); in dem sich – angesichts der Universitätsschule in Jena – die Vision einer »Erziehungsschule« gegenüber jener »Unterrichtsschule« entwickelt, die er selbst als Schüler und später als Probekandidat erlebt hat. Die Realisierung dieser Vision fand er in Abbots-

holme; in dem Buch *Emlobstobba, Roman oder Wirklichkeit? Bilder aus dem Schulleben der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft?* hat er das dann ausgeführt.

Die »Erziehungsschule«

Zunächst seine Beschreibung der alten, der »Unterrichtsschule«, wie er sie nennt:

Das alte Lehrergeschlecht hat es als seine Hauptaufgabe angesehen, Lateinisch, Griechisch, Mathematik, Rechnen und Schreiben und Lesen, Katechismus usw. mit der Jugend zu treiben. Dabei hat es gemeint, wenn es selbst nur Kenntnisse und Fertigkeiten in diesen Fächern besitze, würden die Schüler diese auch schon bekommen. Einer besonderen »Unterrichtskunst« bedürfe es nicht. Weil man so mit der Kunst und Wissenschaft der Pädagogik sich nicht befreundete, diese auch noch teilweise wenig ausgebildet war, verfuhr man handwerksmäßig, diktierte Extemporalien, korrigierte sie sorgsam, gab Zensuren, ließ nachsitzen, Buchstabieren, Kopfrechnen, Schönschreiben, Lesen und meinte damit die Hauptsache gethan zu haben. Alles übrige schob man dem Hause in die Schuhe.

Das konnte die Schule früher auch ruhigen Gewissens thun. Denn das Haus, in dem der Zögling lebte, und die frische, freie Natur, die ihn zumeist umgab, oder in die er leicht gelangen konnte, vollbrachten willig und mühelos die Hauptarbeit in der »Erziehung«. So brauchte die Schule nur für den »Unterricht« zu sorgen, hatte mit der »Erziehung« so gut wie nichts zu thun. Aber das Haus, die Familie kann heute die Erziehungsarbeit nicht mehr leisten, die es allerdings vor Jahrzehnten oft, ja in der Mehrzahl der Fälle ausgeübt hat. Dazu ist der Kampf ums Dasein, ist die Kraftanstrengung, die von der Mehrzahl des Volkes verlangt wird, zu schwer und groß geworden. Der Bauernhof, die Handwerksstätte, die alte einfache Häuslichkeit sind fast verschwunden. Der Großgrundbesitz, der mit Maschinen und ausländischen »Sachseingängern« arbeitet, die Mietskaserne, die Fabrik, das Comptoir des Großkaufmanns, die Militärkasernen, die Säle, in denen die Beamten in langen Reihen sitzen, die Eisenbahnen und Dampfer, auf denen Millionen täglich und stündlich unterwegs sind, der ewige Wechsel in den Wohnungen, die Freizügigkeit, Unseßhaftigkeit, die

sogenannten Versetzungen von einer Provinz in die andere, ins ferne Land, das Wogen der Bevölkerung vom Land und aus der Kleinstadt in die Großstadt: dies und vieles andere haben tatsächlich das Familienleben bereits stark zersetzt, haben mindestens das alte System der Familien-erziehung für die Allgemeinheit völlig unhaltbar gemacht.

Das Elternhaus kann jetzt oft auch beim besten Willen nicht mehr erziehen. Die Schule ist noch nicht gewohnt, es zu thun, oder hat auch oft nicht die Mittel dazu. Was nun? Soll die Jugend unerzogen bleiben? Soll sie verwahrlosen? Die Anzeichen solcher Verwahrlosung sind bereits nicht selten.²

Er beschreibt den schädlichen Einfluss der Großstadt auf das Aufwachsen der Kinder; moniert, dass die Schule die »eigentlich erzieherischen Aufgaben außerhalb des Unterrichts« nicht übernommen, ja man auch den Unterricht selbst nicht zu einem »erziehenden«, »methodischen« gestaltet habe. Am schlimmsten sei es in den höheren Schulen, da

man bisher die Grundsätze der Pädagogik und die von ihr geschaffenen Erziehungs- und Unterrichtsmittel noch viel zu wenig benutzt (habe). Ohne Scham zu empfinden, läßt man sich hier von den »Volksschulen« weit übertreffen. Man folgt dem Beispiel der pädagogischen Pioniere unter den höheren Schulen nicht.³

Das Berechtigungswesen habe den »althehrwürdigen Charakter von Gelehrtenschulen schon längst vernichtet«. Es gebe keinerlei körperliche Arbeit, kein Spiel; und gegen den Wirtshausbesuch der Gymnasiasten wisse die Schule keine Mittel.⁴

Die »Erziehungsschule«, das ist nun in jeder Hinsicht das Gegenbild zur Unterrichtsschule:

Ganz anders, ja gerade entgegengesetzt, in Zielen wie in Mitteln, verfährt die Schule, welche die alte Unterrichtsschule ablösen wird oder hier und da schon abgelöst hat: die Erziehungsschule.

Nicht Kenntnisse, Wissen, Gelehrsamkeit, sondern Charakterbildung; nicht alleinige Ausbildung des Verstandes und Gedächtnisses, sondern

Entwicklung aller Seiten, aller Kräfte, Sinne, Organe, Glieder und guten Triebe der kindlichen Natur zu einer möglichst harmonischen Persönlichkeit; nicht Lesen, Schreiben, Griechisch, sondern Leben lehren: das ist das ideale Ziel, welches die Erziehungsschule bei allem, was sie mit dem Zögling vornimmt, nie außer acht läßt.⁵

Die Bearbeiterin des Artikels »Landerziehungsheime« in den *Klassikern der Pädagogik* schreibt kritisch zu *Lietz's* Vision:

Die gedankliche Begründung seiner Kulturkritik war schwach. Andere Zeitgenossen vor und nach ihm haben die Zeit sachkundiger analysiert. Sie haben den Gefahrenpunkt aber genau dort ausgemacht, wo auch Lietz ihn vermutete.⁶

Lietz könnte vermutlich zustimmen und sagen: der Gedanken sind genug gedacht, es fehlt die Tat. Er würde nicht bestreiten, dass man »Schule«, Erziehung in der Gesellschaft auch begrifflich erfassen muss. Seine Ausbildung war, wie gezeigt, in dieser Hinsicht die beste, die es damals gab. Er aber sah seine Aufgabe darin, praktische Konsequenzen zu ziehen. Um den Zusammenhang von theoretischer Reflexion und praktischer Konsequenz an einer zentralen Stelle zu illustrieren: *Lietz* hatte die Idee des »Landerziehungsheims« erwiesenermaßen von dem Philosophen *Johann Gottlieb Fichte*. In dessen zweiter »Rede an die deutsche Nation«, im Winter 1807/08 gehalten, lesen wir:

Ohne Zweifel werden doch die Zöglinge dieser neuen Erziehung, obwohl abgesondert von der schon erwachsenen Gemeinheit, dennoch untereinander selbst in Gemeinschaft leben, und so ein abgesondertes und für sich selbst bestehendes Gemeinwesen bilden, das seine genau bestimmte, in der Natur der Dinge gegründete und von der Vernunft durchaus geforderte Verfassung habe. Das allererste Bild einer geselligen Ordnung, zu dessen Entwertung der Geist des Zöglings angeregt werde, sey dieses der Gemeine, in der er selber lebt, also, dass er innerlich gezwungen sey, diese Ordnung Punct für Punct gerade also sich zu bilden, wie sie wirklich vorgezeichnet ist, und dass er dieselbe in allen ihren

Theilen, als durchaus nothwendig, aus ihren Gründen verstehe.

Die Verfassung muss nemlich ferner also eingerichtet seyn, dass der Einzelne für das Ganze nicht bloss unterlassen müsse, sondern dass er für dasselbe auch thun und handelnd leisten könne. Ausser der geistigen Entwicklung im Lernen finden in diesem Gemeinwesen der Zöglinge auch noch körperliche Uebungen und die mechanischen, aber hier *zum* Ideale veredelten Arbeiten des Ackerbaues, und die von mancherlei Handwerken statt. Es sey Grundregel der Verfassung, dass jedem, der in irgend einem dieser Zweige sich hervorthut, zugemuthet werde, die anderen darin unterrichten zu helfen und mancherlei Aufsichten und Verantwortlichkeiten zu übernehmen.⁷

In Abbotsholme war es wohl, dass *Lietz* den Plan gefasst hat, einen ähnlichen Versuch in Deutschland zu machen, wie ihn *Fichte* hundert Jahre zuvor als Vision skizziert hatte und wie er ihn jetzt in England realisiert vor Augen sah. Er lässt sich nach seiner Rückkehr den Namen, »Deutsches Landerziehungsheim«, sozusagen patentieren und wirbt zugleich in einem Prospekt um Schüler, Verständnis und Gönner:

I. Erziehungsziel:

Erziehung der anvertrauten Kinder zu harmonischen, selbständigen Charakteren, zu deutschen Jünglingen, die an Leib und Seele gesund und stark, die körperlich, praktisch, wissenschaftlich und künstlerisch tüchtig sind, die klar und scharf denken, warm empfinden, mutig und stark wollen.

II. Erziehungsmittel:

1. Erziehung nicht in der Stadt, sondern auf dem gesunden, schönen, in unmittelbarer Nähe großartiger Gebirgslandschaft (Harz) gelegenen Schullandgut mit weiten Wiesen, Gärten, Feldern; mit Fluß und Bach; auf einem Boden, der durch Sage und Geschichte berühmt ist, der durch seine Naturerzeugnisse und Menschenwerke eine Fülle von Belehrung bietet: Bergwerk in Goslar, Tropfsteinhöhle in Rübeland, Eisen- und Kupferwerke in und bei Ilseburg, Brocken in 2½ Stunden zu erreichen.
2. Zusammenleben, Spielen, Arbeiten von Zöglingen und Erziehern als jüngeren und älteren Freunden, wobei letztere vor allem durch ihre vor-

- bildliche starke Persönlichkeit, durch ihre begeisterte Hingabe für den Erzieherberuf, durch ihre Liebe zur Jugend sittlich-religiös einwirken.
3. Streng hygienische Lebensweise im Erziehungsheim, im Essen und Trinken (kein Alkohol, keine stark gewürzten Speisen, reichlicher Genuß von Gemüse, Obst, Milch, Eiern, Fischen usw.); ferner Abwechslung zwischen wissenschaftlicher und körperlicher Arbeit einerseits, und Erholung in Kunstübung und Spiel andererseits; zweckdienliche, allmähliche Abhärtung usw.
 4. Tägliche Körperübungen, wie Wandern, Laufen, Spielen, Schwimmen, Turnen u. ä., morgens nach dem Aufstehen, in den Pausen, an einem Teil jedes Nachmittags, an einem wöchentlichen Freinachmittage und an den Sonntag Nachmittagen. – täglich ungefähr 2 Std.
 5. Tägliche praktische, körperliche Beschäftigungen, die den Kindern Freude machen, ihrer Kraft entsprechen, sie geistig anregen und gesundheitlich fördern; als da sind Arbeiten im Garten oder Busch, auf Feld oder Wiese, in Werkstätte oder auf Bauplatz; wie Graben, Pflanzen, Begießen, Heu Zusammenbringen, Tischlern, Bauen u. a. – Täglich 1–2 Std. nachmittags.
 6. Tägliche Kunstübung: Zeichnen nach der Natur (2 Std. wöchentlich); Modellieren in Ton, Plastelina, Wachs, Gießen in Gips, (2 Std. wöchentlich), Singen ($\frac{1}{2}$ Std. täglich), Instrumentalmusikübung möglichst aller (ca. 1 Stunde täglich nach den Mahlzeiten); planmäßige Anleitung zum Verständnis von Werken der Kunst; Schul-Konzerte und -Theater. – J. g. täglich ungefähr 2 Std. – hauptsächlich abends.
 7. Besondere Veranstaltungen zur Pflege des sittlich-religiösen und vaterländischen Sinnes, wie tägliche Morgen- und Abendandachten, religiöse Einwirkung bei feierlichen Gelegenheiten (Wanderungen im Wald, *unterm Sternenhimmel*), Feier von Gedenktagen, Betonung des Religiös-Sittlichen in allen Unterrichtsfächern, besonders in Naturwissenschaft und Geschichte, Pflege von Poesie und Kunst (s. o.).
 8. Wegfall jedes äußeren Zwanges, jeder äußerlichen, nicht aus der betreffenden Sache selbst erfolgenden Strafe oder Belohnung. Erziehung durch Einwirkung von Personen und Sachen zu freudiger Pflichterfüllung unter sorgfältiger Berücksichtigung der Welt im Zögling sowie der um ihn, seiner sowie der ihn umgebenden Natur.

9. Ein den Gesetzen der Erziehungskunst und -Wissenschaft entsprechender wissenschaftlicher Unterricht. Bei diesem wird streng psychologisch verfahren, das Interesse des Zöglings stets benutzt, von der praktischen Übung (in Garten, Werkstätte, vergl. Naturgeschichte, Geometrie) und der Anschauung von Bildern, Modellen, Karten usw. ausgegangen. Es wird so verfahren, daß der Zögling selbsttätig und freudig am Unterricht teilnimmt, daß Gesinnung in ihm geweckt wird, daß er scharf beobachten, denken, beurteilen, vergleichen lernt und einen Wissensstoff erwirbt und gut anzuwenden vermag, wie ihn das moderne und nationale Leben fordert. – Täglich ungefähr 5 Stunden; morgens und spätnachmittags.

Der *Lehrplan* hat am meisten Ähnlichkeit mit dem einer Realschule mit vereinigtem fakultativen Reformgymnasium.⁸

Wohlgemerkt, der Unterricht kommt erst zuletzt. – Acht Jahre später nachdem das System der Landerziehungsheime voll ausgebaut war, publizierte *Lietz* einen Text, in dem er ausführlich *Erziehungsgrundsätze und Organisation der Deutschen Land-Erziehungsheime* darstellte.

Die Erziehung der Knaben erfolgt in 3 Knabenheimen, in je einem für eine Stufe, und zwar für die untere in Ilsenburg im Harz, die mittlere in Haubinda in Thüringen, die obere in Bieberstein in der Rhön; die der Mädchen erfolgt in 2 Heimen für 2 Stufen, für die jüngeren in Sieversdorf b. Bukow und die älteren in Schloß Gaienhofen am Bodensee. [...]

Neben der geistigen Arbeit, die auf der untersten Stufe noch ganz unter der Anleitung der Erzieher, auf der mittleren Stufe schon selbständiger und auf der oberen Stufe möglichst selbsttätig von seiten des Zöglings zu leisten ist, steht auf der unteren Stufe im Mittelpunkt des Lebens das Spiel, auf der mittleren die praktische Arbeit. Auf der oberen Stufe wird diese in ähnlicher Weise eingeschränkt, wie auf der unteren. Geschieht dies auf der 1. Stufe zugunsten des Spiels, so auf der 3. Stufe zugunsten der Vertiefung in Natur, Kunst und Wissenschaft.

Auch der *Schauplatz der Erziehung* ist mit Rücksicht auf die jeweilige Stufe gewählt: Für die untere ein kleines, idyllisch am Flusse gelegenes Landgut, auf dem hauptsächlich Gartenbauwirtschaft und ein wenig Viehzucht getrieben wird. Es liegt in der Nähe des Gebirges, so daß reichliche Gele-

genheit zu Wanderungen vorhanden ist. Die mittlere Stufe befindet sich dagegen auf einem ausgedehnten Landgut und hat so die Möglichkeit, nach der auf dem kleineren Grundstück erfolgten Vorbereitung den gesamten Kreis der wichtigen, praktischen Arbeiten des Landmanns und Handwerkers zu überschauen und wenigstens das Wichtigste mit auszuüben. Die Knaben haben Gelegenheit, von fast allem, was eine Gruppe von Menschen zum Lebensunterhalt gebraucht, zu sehen, wie es gewonnen und hergestellt wird, und leben so, wie in einem kleinen abgeschlossenen Staate als dessen Bürger. Die 3. Stufe dagegen lebt in größerer Stille und Abgeschlossenheit der Gebirgsnatur und hat stets das Bild einer erhabenen Welt der Berge und Täler vor Augen, die zur Sammlung und Vertiefung der Gedanken gewissermaßen einladet.⁹

Der Unterricht steht in allen Berichten nicht im Vordergrund, obwohl er in vollem Umfang erteilt wird. Dagegen werden hier und in anderen Schriften immer wieder herausgehoben:

- das Leben auf dem Lande (wie es *Lietz* in seiner Jugend erlebt hat) und
- in einer Gemeinschaft, einer »Familie«, wie es hieß, nein, einer Gemeinschaft ganz eigener Art; später stand dafür der Begriff der »Jugendkultur«;
- die Arbeit: der Auf- und Ausbau der Landerziehungsheime hat kein Ende, und so konnten die Kinder und Jugendlichen erfahrbar sinnvolle Arbeit leisten;
- »Fahrten« bis in die entlegensten Ecken Europas.

Alles muss sehr einfach gewesen sein, von der Kleidung über die Wohnung bis hin zum Essen. Trotzdem dürfen wir fragen, wie wurden die Heime unterhalten? Die mit ihnen verbundene Landwirtschaft trug die Heime nicht; die Arbeit der Kinder half, Kosten zu verringern – es blieben noch genug. Die Landerziehungsheime waren auf eine Finanzierung von außen angewiesen. *Lietz* hat das sehr klar gesehen und wohl auch als bedrückend empfunden. In seinen Lebenserinnerungen setzt er sich mit diesem Problem auseinander, mit der Frage insbesondere, ob es sich um eine Einrichtung für Kinder reicher Leute gehandelt habe. So könne man das wohl nicht sagen. Aber es war in der Tat die Mittelschicht der damaligen Gesellschaft,

aus der sich die Zöglinge der Landerziehungsheime rekruierten, eine Schicht, die einerseits die Mittel hat und andererseits an »Erziehung« im Sinne von *Lietz* interessiert ist – ein Motiv, das uns in der Geschichte der Erziehung spätestens seit den Philanthropen immer wieder begegnet. Das war nicht die ursprüngliche Absicht von *Lietz* gewesen; er empfand es durchaus als einen Widerspruch. So ist die Gründung des Land-Waisenheims kurz vor dem Ausbruch des Krieges zu verstehen, und so hat er sie verstanden:

Fünfzehn Jahre Arbeit waren nötig, die 3 bestehenden Land-Erziehungs-Heime auszubauen und ihren Bestand zu sichern. Doch das Gefühl der Verpflichtung, auch für die Armen etwas zu leisten, Eltern und Kindern der Reichen Gelegenheit zu geben, dabei mitzuhelfen, schwand nicht aus meinem Herzen. Lag doch der Pulvermühle benachbart ein Gut, dessen Lage gleichsam aufforderte, diesen Plan zu verwirklichen. Endlich, vor wenig Wochen, wurde es erworben [...].

Mit einer bis zwei Familien von je etwa neun bis zehn Kindern, Knaben und Mädchen, wollen wir hier sobald als möglich unsere Arbeit beginnen. Als Insassen denken wir uns im allgemeinen Ganz- oder Halbweisen, die ohne menschenfreundliche Hilfe keine gute Erziehung erhalten würden.¹⁰

Und nach dem ersten Weltkrieg skizzierte *Lietz* eine »Volks-Einheits-Schule« – durchaus nicht originell und teilweise in Übereinstimmung mit einer Vielzahl von Reformpädagogen. »Volk« versteht er hier wie diese nicht mehr im Gegensatz zum »Bürger«, sondern er konzipiert die Schule als eine, die »alle Kinder des deutschen Volkes aufzunehmen, zu erziehen« hat.

Und auch eine »Volkshochschule« oder ein »Deutsches Volkshochschulheim« plant er, wiederum in Übereinstimmung mit einer breiteren Bewegung; *Herman Nohl*, der gleich noch zu Worte kommen wird, war einer ihrer Exponenten. Kurz vor seinem Tode hat *Lietz* einen Plan entworfen – ich zitiere aus der Begründung:

2. Die gewaltige Umwandlung unseres wirtschaftlichen und politischen Lebens in den letzten Jahrzehnten, vor allen Dingen aber in allerjüngster Zeit, stellt höhere Anforderungen an die geistige Kraft der Volksge-

nossen, als es die frühere Zeit tat. Vom 20. Lebensjahr an stehen jedem Glied des Staates bedeutende politische Rechte zu, sind zahlreiche bürgerliche und politische Pflichten zu erfüllen, deren gewissenhafte Ausübung und Erledigung nicht geringe Vorkenntnisse und ein tieferes Verständnis für wirtschaftliche, soziale, politische, sittliche Fragen voraussetzen. Kaum die ›höhere‹ geschweige denn die bisherige Volksschule konnte die Vorbereitung für die Ausübung dieser bürgerlichen Pflichten der Gegenwart erledigen. Soll diese den einzelnen Parteien überlassen werden? Das ist doch kaum zu wünschen, da sie dann stets einseitig, unwissenschaftlich, unsachlich ausfallen würde.

3. Die Anforderungen, welche der Beruf, vor allem in Industrie, Handel, Landwirtschaft, Gewerbe, Handwerk an die Geisteskraft der Arbeiterschaft stellt, sind auch bedeutend größer geworden. Volks-, Fortbildungs- und Fachschulen genügen schwerlich für die allgemeinen Bedürfnisse.
4. Vor allem aber ist der Charakter des jungen Menschen unserer Zeit einer viel schwereren Probe ausgesetzt, als es in der Vergangenheit der Fall war. Das meiste von dem, was ihm ehemals Stütze und Halt bot, ist zusammengebrochen: Kirchliche und staatliche Autorität, Überlieferung, Geschlecht, Sitte, Zunft- und Berufsregeln. Auch die Familie hat ihre ehemalige Bedeutung verloren. Die Tatsachen der jüngsten Zeit beweisen, daß nur zu viele, ich möchte sagen, die Mehrzahl des Volkes den wirtschaftlichen, politischen und sittlichen Aufgaben, die das Vaterland ihnen stellen muß, nicht gewachsen sind. Lust zur Arbeit, Freude an ihr und am Beruf, Verantwortlichkeits-, Pflicht- und Anstandsgefühl; Fähigkeit und Neigung, sich einzuschränken, Schweres zu ertragen; Heimats- und Vaterlandsliebe sind bei vielen geringer geworden oder gar geschwunden.¹¹

Die Volkshochschule vereinigt solche Glieder unseres Volkes, in denen aufgrund ihrer Erfahrungen nach Besuch der Volksschule und im Kampfe ums Dasein der Trieb zur Fortbildung und inneren Kräftigung erwacht ist. Männer und Frauen im Alter etwa zwischen 18 und 30 Jahren aus allen Berufsständen, aus Stadt und Land sollen es sein.

Das Heim will seinen Gliedern Gelegenheit bieten, eine für Körper und Geist gesunde Lebensweise kennenzulernen, zu betätigen und zu üben; für einige Zeit an einem wertvollen Gemeinschaftsleben teilzunehmen, in

dem ein ernster Geist herrscht, auf Anstand und gute Sitte gehalten wird, weit verbreitete Unsitten vermieden werden. Es will anleiten, sich Wertvolles, Leben Erweckendes aus deutscher Kultur anzueignen, wofür in der Schulzeit bis zum 14. Lebensjahr kaum genügendes Verständnis vorhanden war.¹²

Das Konzept einer Volkshochschule, das wir bereits bei *Reichwein* kennengelernt haben, war nicht gänzlich neu, und man müsste eigentlich eher auf andere eingehen, wollte man darüber berichten, zum Beispiel den Dänen *Nikolaus Grundtvig* (1783–1872). Jetzt, nach dem ersten Weltkrieg, war es jedenfalls unausweichlich, dass die Ausbildung eines Menschen auch nach Abschluss der Schule nicht abgeschlossen sein könnte, und man suchte nach Formen, diese neue Aufgabe zu lösen. Hier von »Pädagogik« zu sprechen, wäre nicht angemessen. »Volkshochschule« oder »Erwachsenenbildung« – das sind die Begriffe, die dann im folgenden benutzt wurden.

Ein Modell?

Was ist der spezifische Beitrag, den *Lietz* zur Pädagogik geleistet hat – und, der hier stellvertretend für eine Generation von »Reformpädagogen« steht?

Da fällt zunächst ins Auge, dass alle seine Unternehmungen in *Heimen* organisiert waren: ein an der Familie orientierter Sozialverband, mit umfassendem Erziehungs- und Bildungsanspruch, fernab vom Leben in der modernen Gesellschaft, in einer »pädagogischen Provinz«, in der Hoffnung, dass auf diese Weise umso besser auf ein menschliches Leben in der Gesellschaft vorbereitet werden kann.

Wichtiger und folgenreicher ist die Entdeckung von *Lietz*, im Wandervogel, in der Jugendbewegung insgesamt: dass die *Gemeinschaft* von Kindern und Jugendlichen von großer pädagogischer Bedeutung ist. Nach dem Muster der »Familie« hatte schon *Pestalozzi*, hatte auch *Wichern* seine Anstalten organisiert. Auch *Lietz* benutzt diesen Begriff. Aber im Unterschied zu jenen sieht er – wie seine Zeitgenossen – die Sache so, dass »die Jugend die Jugend erzieht«, von »peer-group« spricht man heute. Zwar ist es, so denke ich, nicht zutreffend, hier von »Erziehung« zu sprechen. Wohl aber haben wir seitdem gesehen

und praktizieren gelernt, dass die etwa Gleichaltrigen im Zusammenhang der Erziehung eine ganz wichtige Rolle spielen – können, sofern die Erziehungssituation entsprechend gestaltet ist. Und das war in den Landerziehungsheimen der Fall.

Und auch dieses: *Lietz* verstand sich ebenso, wie viele Jugendführer seiner Zeit, nicht nur oder nicht zuerst als »Erzieher«, sondern als *älterer Freund* der Kinder und Jugendlichen. Dass »Erzieher« oder »Lehrer« Rollen sind, von Menschen gespielt, die mehr sind als nur Träger dieser Rolle, das haben uns jene Erzieher in der Tat auch gezeigt. Sie haben allerdings auch dem falschen Glauben Vorschub geleistet, man könne jene Rolle abstreifen und den jungen Menschen gleichsam von Mensch zu Mensch begegnen. Man kann das natürlich, aber dann fände »Erziehung«, dann fände »Unterricht in einer Schule« nicht statt: dann verzichtete man auf die Leistungen, die diese Institutionen in der Gesellschaft erbringen.

In den Biographien wird darauf hingewiesen, dass die Landerziehungsheime nach dem Tode von *Hermann Lietz* weitergeführt wurden, übrigens auch während des Nationalsozialismus, bis auf unsere Tage. Ich möchte an diesen Hinweis die Frage anschließen, welches die Funktionen eines derartigen Modells oder derartiger Modelle im Kontext des gesamten Bildungssystems sind. Kann man etwa die Schule nach einem solchen Modell modellieren? In den Programmen ihrer Begründer erscheinen sie häufig als erster Schritt, dem dann die Umgestaltung des ganzen Schulwesens folgen sollte. Sehr bald stellt sich dann heraus, dass solche Musterinstitute nicht oder nur in ganz begrenztem Umfang von der Person ihrer Gründer und dem Kreis derjenigen losgelöst werden können, die seine Ideen tragen, dass sie anderorts nicht unbedingt schlicht kopiert werden können.

Man müsste auch an die Bedingungen erinnern, die zum Gelingen dieser Idee beigetragen haben. Es gab viele, nicht nur solche, die in der Persönlichkeit der Gründer der Landerziehungsheime lagen. Was *Lietz* angeht, so war dieser in jeder Hinsicht vorzüglich ausgebildet: Er war ein gelernter Pädagoge, hatte eine für seine Zeit vorzügliche Ausbildung genossen, die es da gab. Er war außerdem gelernter Landwirt; er hatte Phantasie und ein enormes Organisationstalent. Dazu kamen äußere Bedingungen: eine von vielen gesehene und als päd-

agogisches Problem interpretierte Notlage, Unzufriedenheit mit der öffentlichen Erziehung, also der Schule am Ende des vorigen Jahrhunderts vor allem. Das hat jedenfalls dazu geführt, dass Lietz finanzielle Unterstützung fand und auch die Eltern, die ihm ihre Kinder schickten.

Nun kann man allerdings darauf hinweisen, dass doch sehr vieles, was in der Landerziehungsheim-Bewegung erprobt wurde, dann in das öffentliche Schulwesen übernommen worden ist: Klassenfahrten, Schullandheime, Werkunterricht; in der Ausbildung von Lehrern werden heute diejenigen Methoden des Unterrichts empfohlen, die seinerzeit von Reformpädagogen erfunden worden sind. Aber das Berechtigungswesen zum Beispiel, ein integrierender Bestandteil des Schulsystems, ist geblieben.

Könnte man also sagen, die Landerziehungsheime hätten eigentlich doch kaum Einfluss auf das öffentliche Schulwesen gehabt? man brauchte die Kritik von Lietz kaum in unsere Sprache zu übersetzen, wenn man sich die Schulen heute ansieht? Diese Überlegung ist verführerisch: totes Wissen, Erlebnis, Zusammenhalt der Gruppe, Ursprünglichkeit der Natur – das sind Topoi auch noch der heutigen pädagogischen Diskussion, die emotional hoch besetzt sind. Nichtsdestoweniger wäre jene Überlegung falsch. Die Lebensbedingungen heute sind völlig andere als die, unter denen Lietz gearbeitet hat, um nur ein paar Beispiele zu nennen: unsere Gesellschaft lebt im Überfluss; »Urlaub« ist selbstverständlicher Bestandteil des Alltags eines jeden Mitglieds in unserer Gesellschaft, so dass Klassenfahrten einen völlig veränderten Stellenwert haben müssen; vom Wissen wird zwar immer noch behauptet, dass es tot sei, dass es dementsprechend der Motivation im Unterricht bedürfe – gleichwohl ist der Unterricht heute etwas völlig anderes als jener, den die anfangs erwähnten Gymnasiasten vor Augen hatten und kritisierten.

Wirkungen hatte das Modell, hatte *die* Reformpädagogik; eine Umgestaltung der alten Schule im Sinne des Modells war das jedoch nicht. Aber nicht Wirkungsforschung soll hier getrieben werden. So viel jedenfalls lässt sich sagen: Unmittelbar übernehmen kann man nichts davon, die Bedingungen des Schulsystems in der Gesellschaft heute sind in jeder Hinsicht völlig anders. Auch wenn dieses Kapitel

der »Geschichte der Erziehung« noch in unsere Gegenwart hineinreicht, so ist es allemal Geschichte. Lernen können wir auch hier nur, indem wir sie uns kritisch aneignen. – Was dies bedeutet, das ist unausgesprochen das Thema des ganzen Buches, an seinem Ende wird es zu thematisieren sein.

Die »pädagogische Bewegung« in Deutschland

Hermann Lietz – wie alle, von denen im folgenden gehandelt wird – steht für eine Generation von Pädagogen, und am Schluss dieses Abschnitts soll auf den Kontext, in dem er steht, noch mit zwei Bemerkungen hingewiesen werden:

Die Kritik von *Lietz* und seinen Zeitgenossen und Mitstreitern richtete sich, wie eingangs gesagt, zunächst und vor allem gegen die Schule, wie sie sich im 19. Jahrhundert in Preußen und in Deutschland als »schulisches Gesamtsystem« etabliert hatte:¹³

- von der Ausbildung eines Systems mit einer eigenen Aufgabe bzw. Funktion, nämlich »Bildung« bzw. »Volksbildung«;
- der Ausbildung eines »relativ autonomen« Systems im Rahmen des Staates mit eigenem Personal, spezifischer Klientel (Definition von jungen Menschen als »Schülern«), mit einem eigenen Budget und rechtlich abgesichert und
- mit spezifischen Funktionen innerhalb der Gesellschaft (Ausbildung, Qualifikationen, dem »Berechtigungswesen«).

Dieses System entsprach nun für die jungen Intellektuellen des ausgehenden 19. Jahrhunderts ersichtlich nicht dem Geist oder den Erwartungen derer, die man als seine Gründer in Anspruch nahm, also – *Pestalozzis*, *Humboldts* oder *Diesterwegs*; und es entsprach nicht den gesellschaftlichen Bedingungen, war ideologisch, erzeugte oder wurde legitimiert mit einem falschen Bewusstsein: *Marx* hatte mit aller Schärfe auf die Existenz des *Proletariats* aufmerksam gemacht, auch eher konservativen Theologen und Pädagogen war die nicht verborgen geblieben, einer Klasse, die nicht gleichsam einen reparablen Missstand in der Gesellschaft darstellte, mit Pädagogik oder *Innere Mission* zurechtzubringen, sondern als konsequenter Ausdruck der gesellschaftlichen Verhältnisse verstanden werden musste.

Das Bildungssystem stand also offensichtlich in einem eklatanten Widerspruch zu den Bedingungen der Existenz in der Gesellschaft und zu den Utopien, die seit der Aufklärung formuliert und – stellenweise – praktiziert worden waren.

Sehr schön und eindrucksvoll hat das ein etwas jüngerer Zeitgenosse von Lietz auf den Begriff gebracht: Herman Nobl (1879–1960), Erziehungswissenschaftler in Göttingen seit den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts. In seinem Buch *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*¹⁴ hat er rekonstruiert, wie gegen Ende des 19. Jahrhunderts jener Widerspruch gespürt und erlitten wurde – das Ungenügen der Schule und die vielfältigen Probleme außerhalb der Wahrnehmungsmöglichkeiten von Schule, die gleichwohl eine pädagogische Lösung brauchten:

Wenn man die pädagogische Bewegung in Deutschland verstehen will, wird man sie in dem allgemeinen Zusammenhang der kulturellen Bewegungen sehen müssen, in dem sie mit allen ihren Einzelströmungen selbst doch wieder nur eine Welle ist, eine Bewegung neben andern größten historischen Ausmaßes, dem Sozialismus, der Inneren Mission, der Frauenbewegung, der sozialpolitischen Bewegung, der nationalen Bewegung, um nur die wichtigsten zu nennen, die seit der französischen Revolution und seit der Deutschen Bewegung Europa in Atem halten.¹⁵

Hinter den Bewegungen des 19. Jahrhunderts steht die neue soziale, sittliche und geistige Not unseres Volkes, die durch die Entwicklung der Industrie, der Großstädte, der Arbeits- und Wohnverhältnisse, aber auch durch die naturwissenschaftliche Aufklärung und die Entwicklung der Spezialwissenschaften über die Seelen hereingebrochen ist. In diesem Prozeß ging der Selbstwert des Subjekts verloren, – der Mensch, der nur noch nach seiner Leistungskraft gewürdigt wurde, wurde zur Masse, und alle Bindungen seines sozialen Daseins lösten sich auf. Parallel damit ging eine geistige Entwicklung, in der das Humanitätsideal unserer klassischen Welt zerstört wurde.¹⁶

Die Not, die hier entstand, wurde natürlich zuerst von der am meisten betroffenen Schicht empfunden, dem Proletariat, und so erwuchs die erste Gegenbewegung in der *Arbeiterschaft*. [...] Das große Dokument dieser Bewegung [sc. der *Inneren*] *Mission* die Denkschrift *Wicherns* von

1849.¹⁷

Auch die *Frauenbewegung* hat zunächst eine wirtschaftliche Grundlage in der Verdrängung der Frau aus dem Haus in den Beruf und schließt sich ursprünglich an die politische Bewegung an, die auch für die Frau die allgemeinen Menschenrechte der Revolution in Anspruch nimmt.¹⁸

Schließlich noch

die *sozialpolitische Bewegung*, [...] die sich von der Regelung der Arbeitsverhältnisse bis zum Kampf gegen die Kinderarbeit und dem Jugendschutz einerseits und in der sozialen Hygiene von der Bekämpfung der Säuglingssterblichkeit und der Einrichtung der Schulärzte bis zur Invalidentversorgung andererseits erstreckt.

In diesen vier Bewegungen waren wichtigste Kräfte des sozialen Daseins mobil gemacht worden, das Selbstbewußtsein des Proletariats und die Solidarität aller arbeitenden Menschen, die religiöse, die staatliche und die mütterliche Energie. Was aber noch nicht eigentlich angetastet war, – außer von Wichern –, war die *geistige Kultur* dieses Bürgertums im 19. Jahrhundert und ihr liberaler Bildungsgedanke.¹⁹

»Kulturkritik« war die Konsequenz; das »Wissen« sei tot und töte; ihm wurde das lebendige Ideal, das »Leben« selbst als Ideal entgegengestellt. Für *Lietz*, allerdings nicht für alle Kulturkritiker, kann man pädagogisch präzisieren: Der »Kultur«, präsent in den Inhalten des Unterrichts, muss der ihr zukommende Platz im gesamten Leben eines jungen Menschen angewiesen werden – und das praktizierte er.

Pädagogik als Wissenschaft

Und nun die andere Bemerkung; sie geht auf das Auseinandertreten von Pädagogik im Sinne von »Erziehung« auf der einen Seite und Pädagogik als *Theorie*, »Erziehungswissenschaft«, auf der anderen Seite. Einerseits finden wir praktische Versuche, Erfindungen, geboren aus der Kritik an der Praxis, die man vorfindet – bei *Francke*, bei *Basedow* und den Philanthropen, bei *Pestalozzi* und bei *Fröbel* oder *Wichern*; auf sie werde ich im Folgenden näher eingehen. Dem stand

andererseits immer schon die Reflexion auf diese Praxis gegenüber, bis zum Ende des vorigen Jahrhunderts zumeist ausschließlich von denen vorgetragen, die die Praxis auch praktisch reformiert haben; bei *Rousseau*, *Humboldt* und *Marx* war das etwas anders, auch darauf werde ich noch eingehen. Ebenso gab es seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts Philosophen, die unter anderem auch die Praxis von Erziehung theoretisch reflektierten: *Immanuel Kant*, *Friedrich Schleiermacher*, *Johann Friedrich Herbart*. Jetzt, zu Beginn des 20. Jahrhunderts, entstand neben *Lietz* und all den Reformern, die, wie er, die Schule kritisierten, eine etwas jüngere Generation von Pädagogen, von »Erziehungswissenschaftlern«, die zum Teil selber noch in der Praxis tätig waren, die jedenfalls aber von Berufs wegen diese Praxis solidarisch und kritisch, also theoretisch begleiteten.

Jenes Buch von *Nobl* ist ein schöner Ausdruck dieser Haltung: Am Ende der Reformepoche schrieb *Nobl* deren Geschichte; zugleich versuchte er, systematisch den Ertrag festzuhalten, neu zu bestimmen, was »Erziehung« ist, nachdem man über dreißig Jahre hin an einer Neugestaltung der Praxis gearbeitet hatte. Beide, Reformers und Wissenschaftler, haben jene Not gesehen, von der *Nobl* schrieb, und sie gleichermaßen als pädagogische Aufgabe interpretiert; beide haben die herrschende Praxis kritisiert. Der eine tat es praktisch, der andere, indem er sie auf den Begriff brachte; und der eine lernte von dem anderen. So hat *Lietz* bei dem Philosophen *Rudolf Eucken* studiert und, wie gesagt, sich zu seiner Vision von dem – ebenfalls – Philosophen *Fichte* inspirieren lassen, so hätte *Nobl* nicht bestimmen können, was »Erziehung« ist, wenn er nicht die vielfältige und lebendige Praxis von Erziehung erfahren und vor Augen gehabt hätte.

Diese Bemerkung läuft also darauf hinaus: Damals, zu Beginn des 20. Jahrhunderts, entstand und etablierte sich an den deutschen Universitäten und später auch an den Pädagogischen Akademien eine selbständige akademische Disziplin, die »Pädagogik« oder »Erziehungswissenschaft«. *Nobl* war einer der ersten »Erziehungswissenschaftler«; er selbst zog allerdings den doppeldeutigen Begriff der »Pädagogik« vor, der Praxis und Theorie zugleich bezeichnet. Gleichzeitig mit der Etablierung einer pädagogischen Wissenschaft entstand ein Problem, das uns bis heute beschäftigt, das nämlich Theorie und

Praxis der Erziehung scheinbar auseinanderfallen. Solange es – nehmen wir etwa *Pestalozzi* – ein und dieselbe Person ist, die praktiziert *und* reflektiert, solange mag das Problem als solches noch nicht in aller Schärfe deutlich werden. Jetzt, da die Personalunion aufgehoben ist, müssen wir uns mit demselben herumschlagen.

Das Gymnasium und die Bildung Wilhelm von Humboldt (1767–1835) und Karl Heinrich Marx (1818–1883)

Die Schule des 19. Jahrhunderts,

- aus der die Wandervögel, jene Gymnasiasten, 1890 »in Wald und Feld« zogen, sie zumeist pauschal verdammend;
- der *Hermann Lietz*, *Gustav Wyneken* und *Paul Geheeb* die »Erziehungsschule« entgegensetzten, realisiert in »Landerziehungsheimen«;
- deren Unterricht, insbesondere in den künstlerischen, musischen Fächern Kunsterzieher, Schulmusiker und Deutschlehrer inhaltlich von Grund auf reformieren wollten;
- die *Georg Kerschensteiner*, *Hugo Gaudig* und in der Sowjetunion *Pavel P. Blonski* zur »Arbeitsschule« umgestalten wollten,

... diese Schule war zuvor schon vehement attackiert worden: *Friedrich Nietzsche* hatte ihre Gestalt in seinen Reden über die »Zukunft unserer Bildungsanstalten« kritisiert¹ und nach ihm allerlei andere Kulturkritiker; die meiste Beachtung fanden *Paul de Lagarde* und *Julius Langbehn*. Woher nun aber das Recht der Kritik? aus dem Leiden Einzelner am Leben in ihr – gewiss auch. Aber die Kritik hatte – jedenfalls bei den Gebildeten unter den Kritikern – einen Maßstab, der nicht in den Empfindungen und Erfahrungen Einzelner oder von kleinen Gruppen lag, sondern allgemeiner war: die Idee und Gestalt einer *Bildungsschule*, wie sie zu Beginn des 19. Jahrhunderts in der »Reformzeit« konzipiert worden war.

Für die Idee und Gestalt dieser Schule stehe hier *Wilhelm von Humboldt*; er wird an einer wesentlichen Stelle durch eine Bezugnahme auf *Karl Marx* ergänzt. Es gibt viele andere, die herangezogen werden könnten: Reformen, die in allen Bereichen des Schulwesens gewirkt

haben und dies zumeist viel länger als *von Humboldt*, der nicht einmal ganze 16 Monate im preußischen Innenministerium die Funktion innehatte, die heute zum Geschäftsbereich eines Kultusministers gehören. Man könnte auch viele Denker heranziehen, die von »Bildung« gehandelt haben, zumeist auch systematischer und vor allem ausführlicher: *Gottfried Herder* etwa oder *Friedrich Schiller*. – *Wilhelm von Humboldt* habe ich ausgewählt, weil er für die Gestaltung der Schule entscheidende Weichen gestellt hat, und weil in seinem Werk beides zusammentrifft: die – wie wir heute sagen würden – bildungspolitische Praxis und ihre theoretische Begründung. In der pädagogischen Tradition steht *Humboldt* jedenfalls für die Idee des humanistischen Gymnasiums, und das heißt, für die Idee einer allgemeinen, allgemeinbildenden Schule; und so soll das hier auch sein.

Zur Biographie Wilhelm von Humboldts

- 1767 als Sohn eines Kammerherrn der preußischen Kronprinzessin geboren; der Philanthrop *Joachim Heinrich Campe* und dann zehn Jahre *Gottlob J. Knuth* als Erzieher; Privatunterricht zusammen mit seinem zwei Jahre jüngeren Bruder *Alexander*
- 1787 Studium in Frankfurt/Oder (Rechtswissenschaft), Studium in Göttingen (eher philosophisch-kulturhistorische Studien)
- 1789 Reise mit *Johann Heinrich Campe* nach Paris
- 1790 anderthalb Jahre Referendar am Kammergericht; Legationsrat, Heirat, Privatier auf den Gütern des Schwiegervaters, Studien, Schreibversuche, Freundschaft mit *Friedrich Schiller* und *Johann Wolfgang von Goethe*
- 1797 Aufenthalt in Paris; von dort aus zwei Spanienreisen
- 1802–08 Ministerresident in Rom
- 1809–10 Direktor der Sektion für Kultus und Unterricht im Innenministerium
- 1810ff. Staatsminister und Gesandter in Wien usw.
- 1820–35 Minister für ständische Angelegenheiten; Entlassung; Privatier; sprachwissenschaftliche und sprachphilosophische Studien und Werke
- 1835 gestorben.

Die preußische Schulreform²

1792 hat *Humboldt* eine umfangreiche Schrift niedergeschrieben, von der zu seinen Lebzeiten nur Teile veröffentlicht wurden: *Ideen zu einem Versuch, die Graenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*. Das Ergebnis fasst er so zusammen:

die Absicht nemlich, dass der wichtigste Gesichtspunkt des Staats immer die Entwicklung der Kräfte der einzelnen Bürger in ihrer Individualität sein muss, dass er daher nie etwas andres zu einem Gegenstand seiner Wirksamkeit machen darf, als das, was sie allein nicht selbst sich zu verschaffen vermögen, die Beförderung der Sicherheit, und dass diess das einzige wahre und untrügliche Mittel ist, scheinbar widersprechende Dinge, den Zweck des Staats im Ganzen, und die Summe aller Zweckke der einzelnen Bürger durch ein festes, und dauerndes Band freundlich mit einander zu verknüpfen.³

Als »Nachtwächterstaat« hat man später einen Staat nach diesem Bilde bezeichnet. Da er also eher den einzelnen Bürgern einen Frei- raum sichern als positiv gestalten sollte, hatte dieses Prädikat bald und hat es bei heutigen Pädagogen insbesondere einen eher schlechten Beigeschmack. Und als Illusion wird die Unterstellung kritisiert, dass das Wohl des einzelnen Bürgers mit dem des Staates widerspruchsfrei vermittelt werden könnte. So dürfte nicht überraschen, was *Humboldt* damals über die öffentliche Erziehung schrieb ausschließlich das betraf, was wir heute als »Erziehung und Unterricht« in der Schule verstehen, nicht aber unsere »Bildungspolitik«.

Oeffentliche Erziehung scheint mir daher ganz ausserhalb der Schranken zu liegen, in welchen der Staat seine Wirksamkeit halten muss.⁴

Denn wenn der Staat mehr täte als das, und sei es nur, dass er die öffentlichen Erzieher, die Lehrer anstelle, dann bedeutete das:

Jede öffentliche Erziehung aber, da immer der Geist der Regierung in ihr herrscht, giebt dem Menschen eine gewisse bürgerliche Form.⁵

Ueberhaupt soll die Erziehung nur, ohne Rücksicht auf bestimmte, den Menschen zu ertheilende bürgerliche Formen, Menschen bilden; so bedarf es des Staats nicht.⁶

Gewiss ist es wohlthätig, wenn die Verhältnisse des Menschen und des Bürgers soviel als möglich zusammenfallen; aber es bleibt diess doch nur alsdann, wenn das des Bürgers so wenig eigentümliche Eigenschaften fordert, dass sich die natürliche Gestalt des Menschen, ohne etwas aufzuopfern, erhalten kann – gleichsam das Ziel, wohin alle Ideen, die ich in dieser Untersuchung zu entwickeln wage, allein hinstreben. Ganz und gar aber hört es auf, heilsam zu sein, wenn der Mensch dem Bürger geopfert wird.⁷

Die »gewisse bürgerliche Form«: das ist ein bestimmter Platz in der bürgerlichen Gesellschaft; wir würden heute wohl von einem bestimmten Beruf oder dem »Arbeitsplatz« sprechen. – Dieser Gedanke ist nicht neu. Er und seine konsequente Umsetzung in eine Erziehungsutopie sind es, derentwegen *Jean-Jacques Rousseau* einen Ehrenplatz unter den Klassikern der Pädagogik hat. Vor *Humboldt* haben die *Philanthropen* ihn aufgegriffen – nicht aber mit dieser Konsequenz. Liest man ihre Schriften, so hat man den Eindruck, beides sei zugleich möglich: die Erziehung zum Menschen und die zum Bürger, zum nützlichen Staatsbürger.⁸

Das Konzept von *Rousseau* war also keineswegs schon selbstverständliche Praxis. Im übrigen passte so etwas damals auch kaum in die politische Landschaft: Im Jahre 1792 jedenfalls war es in Preußen alles andere als selbstverständlich, solche Erziehungs- und Staatsutopien zu erdenken und zu formulieren. Da hatte es, in vielen Maßnahmen der Regierung greifbar, eine politische Reaktion gegen die Aufklärung gegeben. Man muss vor allem hinzunehmen, dass die Revolution in Frankreich zur höchsten Irritation in den Nachbarstaaten geführt hatte, die mit politischen Mitteln zu verhindern suchten, dass die Ereignisse in Frankreich sich andernorts wiederholen könnten. So gesehen, ist *Humboldts* Konzeption des Staates als außerordentlich radikal einzuschätzen. Man kann sich denken, dass der Autor eine solche Schrift nicht ohne weiteres publizierte.

Da mag es widersprüchlich erscheinen, wenn so jemand das wird, was wir heute als »Kultusminister« bezeichnen. Zur Auflösung dieses

Widerspruchs kann man darauf aufmerksam machen, dass *Humboldt* sehr lange zögerte, den Ruf anzunehmen; dass zudem zwischen beiden Daten 16 Jahre vergangen waren, und – vor allem – dass ja noch nicht ausgemacht ist, dass seine Tätigkeit als »Kultusminister« in einem grundlegenden Widerspruch zu jenen fortschrittlichen Ideen gestanden hat. Dies letztere, denke ich, ist das Wichtigste.

An *Wilhelm von Humboldt* vor allem – und vor allem auch an *Johann Wilhelm Söüvern*⁹, einen Professor für Altertumswissenschaft und Staatsrat in der Sektion des Kultus und Unterrichts – denken wir, wenn von der Gestaltung des Bildungswesens in Preußen die Rede ist. Sie haben es in seinen Grundzügen so festgelegt wie wir es bis zum ersten Weltkrieg; ja, vielleicht bis auf den heutigen Tag kennen. Von *Humboldt* selbst haben wir keine ausgeführte Schrift zur Organisation des Schulwesens. Erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden zwei Stellungnahmen ausgegraben und veröffentlicht, die *Humboldt* zu Vorschlägen vorgelegt hat, wie das Schulwesen in Königsberg einerseits und in Litauen andererseits zu reorganisieren sei. Sie sind ihm zu Plänen geraten, an denen grundlegende Prinzipien der Schulorganisation abzulesen sind. Diesen Prinzipien entsprechend hat dann die Sektion ein Schulgesetz ausgearbeitet;¹⁰ 1819 war es fertig; *Söüvern* war dafür verantwortlich. Im Zuge der politischen Reaktion in Preußen wurde der zunehmend kaltgestellt, und der Gesetzesentwurf blieb in der Schublade liegen. – Wie dachte sich *Humboldt* die Organisation des Schulwesens?

Der allgemeine Schulunterricht geht auf den Menschen überhaupt [...]. Dieser gesammte Unterricht kennt daher auch nur Ein und dasselbe Fundament. Denn der gemeinste Tagelöhner, und der am feinsten Ausgebildete muss in seinem Gemüth ursprünglich gleich gestimmt werden, wenn jener nicht unter der Menschenwürde roh, und dieser nicht unter der Menschenkraft sentimental, chimärisch, und verschroben werden soll.¹¹

»... auf den Menschen überhaupt« – den Menschen als Menschen und nicht als Bürger; so hatte das, wie gesagt, schon *Rousseau* postuliert. Dieser Prämisse entsprechen nach *Humboldt* drei aufeinanderfolgende »Stadien des Unterrichts«:

Als natürliche Stadien aber kann ich nur anerkennen:
 den Elementarunterricht
 den Schulunterricht
 den Universitätsunterricht.

Der Elementarunterricht umfaßt bloß die Bezeichnung der Ideen nach allen Arten, und ihre erste und ursprüngliche Classification, kann aber, ohne Nachtheil, in dem Stoff zu dieser Form in Natur- und Erdkenntniß mehr oder minder Gegenstände mit aufnehmen. Er macht es erst möglich, eigentlich Dinge zu lernen, und einem Lehrer zu folgen.

Der Schulunterricht führt den Schüler nun in Mathematik, Sprach- und Geschichtskentniß bis zu dem Punkte wo es unnütz seyn würde, ihn noch ferner an einen Lehrer und eigentlichen Unterricht zu binden, er macht ihn nach und nach vom Lehrer frei, bringt ihm aber alles bei, was ein Lehrer beibringen kann.

Der Universität ist vorbehalten, was nur der Mensch durch und in sich selbst finden kann, die Einsicht in die reine Wissenschaft. Zu diesem Selbst-Actus im eigentlichsten Verstand ist nothwendig Freiheit, und hülfereich Einsamkeit, und aus diesen beiden Punkten fließt zugleich die ganze äussere Organisation der Universitäten.¹²

Damit weicht *Humboldt* von der Entwicklung im 18. Jahrhundert ab. Da hatte es nämlich die Elementarschulen gegeben, in der Regel auf den Dörfern; daneben in Städten Schulen, die man als »Bürgerschulen« bezeichnen könnte; und schließlich die Latein- oder Gelehrten-schulen, ebenfalls in Städten, die auf das Studium vorbereiteten. Diese Schulen bestanden neben- und unabhängig voneinander; heutige Vorstellungen von einem horizontal gegliederten Schulsystem sind im Blick auf jene Zeit völlig fehl am Platze.

Humboldt spricht sich also, und das ist modern, dezidiert gegen diese wenn auch noch sehr flexible vertikale Gliederung aus (die sich gleichwohl später durchsetzte); und hier insbesondere gegen die Konzeption einer mittleren Schule, die, da sie auf eine bestimmte Verwendung ausgerichtet sein sollte, nicht auf den Menschen als solchen zielte. Er setzt dagegen *ein horizontal gestuftes System*:

Der *Elementarunterricht* als seine unterste Stufe »macht es erst möglich, zu lernen und einem Lehrer zu folgen«. Der Zweck des eigentli-

chen, des *Schulunterrichts* »ist die Uebung der Fähigkeiten, und die Erwerbung der Kenntnisse, ohne welche wissenschaftliche Einsicht und Kunstfertigkeit unmöglich ist.«¹³ Und diese letztere ist der Zweck des *Universitätsunterrichts*.

Wie gesagt, das war noch kein Organisationsplan. Aber nach dieser Maxime hat zunächst er, haben sich sodann seine Mitarbeiter gerichtet. In der bildungspolitischen Praxis hieß das:

Die *Elementarschule* sollte nach *Pestalozzis* Methode ausgerichtet werden.¹⁴ Zu diesem Zweck wurden einige »Eleven« nach Yverdon geschickt, die dann in Preußen als Multiplikatoren wirken sollten. Ein ehemaliger Mitarbeiter *Pestalozzis*, *Karl August Zeller*, wurde in Königsberg Leiter des Lehrerseminars und sollte dort eine »Normalschule«, also eine Musterschule einrichten. *Humboldt* hat in einem »Generalverwaltungsbericht« sehr verständnisvoll an den Innenminister und den König über *Pestalozzi* und seine Methode berichtet.

Dann die *Schule*: Es wurden organisatorische Maßnahmen getroffen, die insgesamt auf die Etablierung dessen hinausliefen, was dann später »Gymnasium« hieß. Insbesondere wurden die Lehrerausbildung und -besoldung festgelegt, ebenso die Reifeprüfung; die Schulverwaltung wurde endgültig geregelt. Eine »Wissenschaftliche Deputation« wurde eingerichtet, wir würden heute von einer »Lehrplankommission« sprechen, und mit bedeutenden Wissenschaftlern und Schulleuten besetzt. Sie wurde beauftragt, die Unterrichtsinhalte festzulegen und überdies den Minister in allen einschlägigen Fragen zu beraten. Zwar waren das alles Einzelmaßnahmen. Sie werden aber verständlich, wenn man sie vor dem Hintergrund jenes Schulkonzepts interpretiert.

Schließlich die *Universität*. Die »erste wirklich moderne Universität auf deutschem Boden«, nämlich die in Halle¹⁵, war nach 1807 Preußen genommen und dem Königreich Westfalen zugesprochen worden. So lag es nahe, eine neue Universität zu gründen, und zwar in Berlin.¹⁶ Die Vorarbeiten für diese Neugründung hat *Humboldt* mit besonderer Energie betrieben. Es gelang ihm, namhafte Wissenschaftler zu gewinnen (*Fichte*, *Schleiermacher*, *Hegel*), die dann kongenial die Konzeption realisiert haben.

Diese Realität hat durchaus nicht alsbald und in allen Fällen den Vorstellungen von die *Humboldt* und seiner Sektion entsprochen, ich habe das schon angedeutet. In der Praxis setzte sich im Laufe des 19. Jahrhunderts eine vertikale Gliederung des Schulsystem durch. Bis auf den heutigen Tag wird deswegen die Idee eines horizontal gegliederten Schulwesens immer wieder mit Bezug auf *Humboldt* gegen die Realität des Bildungswesens geltend gemacht.

Ein weiteres Problem zeigte sich in der Folge: Es wurde sehr bald deutlich, dass der Einfluss des Staates nicht auf Aufsichtspflichten und die Bereitstellung eines Finanzrahmens beschränkt werden könnte. Es erwies sich, dass der Staat positiv regelnd eingriff, heute spricht man von »Bürokratisierung«. Es zeigte sich zudem, dass der Staat die Schule immer wieder durch den Versuch einer den herrschenden Normen entsprechenden ideologischen Ausrichtung in den Dienst der eigenen Interessen zu nehmen suchte und immer mehr in seine Dienste zu nehmen verstand.¹⁷

Hier wird ein konstitutives Merkmal des Schulsystems sichtbar: der Widerspruch zwischen dem Interesse des Staates an der Schule auf der einen Seite; sie war in Preußen seit dem »Allgemeinen Landrecht« von 1794 eine »Veranstaltung des Staats«;¹⁸ und auf der anderen Seite dem Interesse des sich in der Schule bildenden Menschen. Schulkritiker glauben bis auf den heutigen Tag, sie könnten diesen Widerspruch dadurch lösen, dass sie die eine Seite negieren. Ihnen ist *Humboldt* deswegen so lieb, weil sie ihn als Kronzeugen für ihre Ansichten heranziehen zu können glauben. Dies geht natürlich nur deswegen, weil *Humboldt* selbst die bildungspolitische und schulorganisatorische Umsetzung seines Konzepts in die Praxis nicht mehr leisten konnte bzw. nicht zu leisten hatte. Seine Mitarbeiter und Nachfolger haben den Widerspruch praktisch bearbeitet, beharrlich und mit kleinen Erfolgen und Rückschlägen. Unter den Klassikern unserer Geschichte der Erziehung finden wir die allerdings nicht.¹⁹

Der Begriff der Bildung

Nun zu derjenigen Theorie, mit welcher *Humboldt* seine Konstruktion des Schulsystems begründete, der Theorie der *Bildung*.

Im alltäglichen Sprachgebrauch heute erscheint dieses Wort in der Regel nur als Vor- oder Nachname, also als Bildungspolitik, -planung, -gerechtigkeit, -anstrengung und dergleichen ebenso wie als Erwachsenen-, Volks- und manchmal als Allgemeinbildung. Es wäre für das folgende nützlich, diesen Wortgebrauch einmal zu vergessen, denn er hat wenig mit dem zu tun, wovon ich nun handeln will.

Humboldt hat das Fragment eines Textes hinterlassen, das der Herausgeber mit *Theorie der Bildung des Menschen* überschrieben hat. Es stammt etwa aus der Zeit, in der auch jene *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* verfasst wurden, also Anfang der 90er Jahre des 18. Jahrhunderts. In diesem Fragment notiert *Humboldt*, es gebe Klagen,

dass das Wissen unnütz und die Bearbeitung des Geistes unfruchtbar bleibt, dass zwar Vieles um uns her zu Stande gebracht, aber nur wenig in uns verbessert wird, und dass man über der höheren, und nur für Wenige tauglichen wissenschaftlichen Ausbildung des Kopfes die allgemeiner und unmittelbarer nützliche der Gesinnungen vernachlässigt.²⁰

Diese Beobachtung zeigt ihm, dass es so etwas wie ein Bedürfnis nach einer »inneren Verbesserung und Veredelung« gibt, eine »innere Unruhe«, die nicht befriedigt wird.²¹ – Man kann, statt vom einzelnen Menschen auszugehen wie hier, auch bei der Nation ansetzen (der Gesellschaft, im Unterschied zum Staate):

Was verlangt man von einer Nation, einem Zeitalter, von dem ganzen Menschengeschlecht, wenn man ihm seine Achtung und seine Bewunderung schenken soll? Man verlangt, daß Bildung, Weisheit und Tugend so mächtig und allgemein verbreitet, als möglich, unter ihm herrschen, dass es seinen innern Werth so hoch steigern, dass der Begriff der Menschheit, wenn man ihn von ihm, als dem einzigen Beispiel, abziehen müsste, einen grossen und würdigen Gehalt gewönne.²²

Wie müsste ein Exemplar der Gattung *homo sapiens sapiens* beschaffen sein, dass man einen zutreffenden Eindruck von »dem Menschen« erhalte? Man müsste fordern,

dass der Mensch den Verfassungen, die er bildet, selbst der leblosen Natur, die ihn umgibt, das Gepräge seines Werthes sichtbar aufdrücke, ja dass er seine Tugend und seine Kraft (so mächtig und so allwaltend sollen sie sein ganzes Wesen durchstralen) noch der Nachkommenschaft einhauche, die er erzeugt.²³

Allgemein gesagt: die Aufgabe unseres, der Menschen Dasein ist:

dem Begriff der Menschheit in unsrer Person, sowohl während der Zeit unsres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen.²⁴

Und daraus ergibt sich für *Humboldt*:

Was also der Mensch nothwendig braucht ist bloss ein Gegenstand, der die Wechselwirkung seiner Empfänglichkeit mit seiner Selbstthätigkeit möglich mache. Allein wenn dieser Gegenstand genügen soll, sein ganzes Wesen in seiner vollen Stärke und seiner Einheit zu beschäftigen; so *mus*s er der Gegenstand schlechthin, die Welt seyn, oder doch (denn diess ist eigentlich allein richtig) als solcher betrachtet werden.²⁵

Ersichtlich haben solche Erwägungen für eine Lehrplantheorie bzw. für die didaktische Frage nach dem Umfang des »Gegenstandes« Konsequenzen. Denkbar sind zwei Alternativen:

- »Allgemeinbildung« im Sinne der heutigen Kanon-Diskussion, also die Auszeichnung eines *Kanons von Inhalten*, der allgemein »Gebildete« ausmacht; oder
- »kategoriale Bildung«,²⁶ d.h. das Herausarbeiten des *bildenden Gehalts* aus einem »Gegenstand« oder besser: des »Gegenstands« als bildend.

Man darf dabei, das lese ich in *Humboldts* Fragment, den »Gegenstand« nicht als isolierten Gegenstand betrachten. Soll er vielmehr die Ausbildung des ganzen Menschen vermitteln, so muss er für das Ganze, für die »Welt« stehen.

Die Arbeit an sich selber in der Bearbeitung des Gegenstandes mit dem Ziel der Herausarbeitung der Menschheit im einzelnen Menschen – das ist es, was *Humboldt* unter »Bildung« versteht. Um die eingangs zitierte Klage aufzunehmen: Das Wissen wäre dann nicht unnütz, und die Bearbeitung des Geistes bliebe nicht unfruchtbar, wenn es all das umfasste, was die Menschheit als Menschheit, die Menschlichkeit des Menschen ausmacht, greifbar in der Mannigfaltigkeit ihrer Hervorbringungen in einer Nation und in der Geschichte.²⁷ Für *Humboldt* waren es seine Sprachstudien, welche letztlich darauf abzielten, eben dies hervorzuarbeiten, die Menschlichkeit des Menschen, das, was Menschen als Menschen ausmacht. Deswegen sollten in der Schule die Sprachen auch eine führende Rolle spielen, da er in ihnen, bildlich gesprochen, Menschheit aufgehoben sah.

Karl Heinrich Marx

So dachte und schrieb ein bürgerlicher Adeliger am Ende des 18. Jahrhunderts. Ich füge an, was ein anderer Bürger ein halbes Jahrhundert später hierzu schrieb – als eine systematisch notwendige Ergänzung, wie ich aus der Perspektive von heute rückblickend sagen würde; ich meine *Karl Heinrich Marx* (1818–1883). Ein paar ganz wenige Daten zu seinem Leben:

- 1818 in Trier als Sohn eines jüdischen Advokaten und einer Rabbinertochter geboren (die Familie zum Protestantismus konvertiert); ab
- 1835 Studium in Bonn, dann in Berlin: Jura, Geisteswissenschaften, Philosophie (Kreis der Hegel-Schüler); Promotion in Jena; Redakteur der »Rheinischen Zeitung«, dann Herausgeber der »Deutsch-Französischen Jahrbücher« (in Paris 1843)
- 1845 auf Veranlassung durch die preußische Regierung ausgewiesen (nach Brüssel, Zusammenarbeit mit *Friedrich Engels*)
- 1848 in Paris und Köln

- 1849 in Darmstadt verhaftet, dann mittellos nach London; Studien zur Ideologie der Arbeiterbewegung
 1867 erster Band des *Kapital* (der zweite und dritte Band 1885 und 1894 von *Engels* posthum herausgegeben)
 1883 in London gestorben.

In einem Text aus dem Jahre 1844 (auch posthum herausgegeben) zu *Nationalökonomie und Philosophie* finden wir den Gedanken, den wir bei *Humboldt* kennengelernt haben, sozusagen verschärft und auf die Situation der Menschen seiner Zeit hin aktualisiert (womit ich nicht sagen will, dass *Marx* die besagten Schriften von *Humboldts* gekannt hätte). Das Wesen des Menschen äußert sich in der Gestaltung der gegenständlichen Natur – die Arbeit:

Das praktische Erzeugen einer *gegenständlichen Welt, die Bearbeitung* der unorganischen Natur ist die Bewährung des Menschen als eines bewußten Gattungswesens, d.h. eines Wesens, das sich zu der Gattung als seinem eignen Wesen oder zu sich als Gattungswesen verhält. Zwar produziert auch das Tier. Es baut sich ein Nest, Wohnungen, wie die Biene, Biber, Ameise etc. Allein es produziert nur, was es unmittelbar für sich oder sein Junges bedarf; es produziert einseitig, während der Mensch universell produziert; es produziert nur unter der Herrschaft des unmittelbaren physischen Bedürfnisses, während der Mensch selbst frei vom physischen Bedürfnis produziert und erst wahrhaft produziert in der Freiheit von demselben; es produziert nur sich selbst, während der Mensch die ganze Natur reproduziert; sein Produkt gehört unmittelbar zu seinem physischen Leib, während der Mensch frei seinem Produkt gegenübertritt. 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.

Eben in der Bearbeitung der gegenständlichen Welt bewährt sich der Mensch daher erst wirklich als ein *Gattungswesen*.²⁸

Wenn das so ist, dann hat das Konsequenzen für die Erziehung. Das prinzipiell als Mensch geborene Wesen wird erst dann zum Men-

schen im vollen, inhaltlichen Sinn dieses Begriffs, indem es sich die von Menschen gestaltete Wirklichkeit aneignet. Das gilt ganz handgreiflich für die Sinne:

[...] erst durch den gegenständlich entfalteten Reichtum des menschlichen Wesens wird der Reichtum der subjektiven *menschlichen* Sinnlichkeit, wird ein musikalisches Ohr, ein Auge für die Schönheit der Form, kurz, werden erst menschlicher Genüsse und fähige *Sinne*, Sinne, welche als *menschliche* Wesenskräfte sich betätigen, teils erst ausgebildet, teils erst erzeugt. Denn nicht nur die fünf Sinne, sondern auch die sogenannten geistigen Sinne, die praktischen Sinne (Wollen, Lieben etc.), mit einem Wort der *menschliche* Sinn, die Menschlichkeit der Sinne wird erst durch das Dasein *seines* Gegenstandes, durch die *vermenschlichte* Natur. Die Bildung der fünf Sinne ist eine Arbeit der ganzen bisherigen Weltgeschichte.²⁹

Könnte man dies auch noch gleichsam als anschauliche Erläuterung von *Humboldts* Bestimmungen verstehen, so ist das folgende demgegenüber neu:

Man sieht, wie die Geschichte der *Industrie* und das gewordene *gegenständliche* Dasein der Industrie, das aufgeschlagene Buch der *menschlichen Wesenskräfte*, die sinnlich vorliegende menschliche *Psychologie* ist, die bisher nicht in ihrem Zusammenhang mit dem *Wesen* des Menschen, sondern immer nur in einer äußeren Nützlichkeitsbeziehung gefaßt wurden. In der *gewöhnlichen materiellen Industrie* [...] haben wir unter der Form *sinnlicher, fremder, nützlicher Gegenstände*, unter der Form der Entfremdung *die vergegenständlichten Wesenskräfte* des Menschen vor uns.³⁰

In diesen Gegenständen, die dem sich bildenden Menschen gegenüberstehen, ist aufgehoben, *was Menschen als Menschen ausmacht*. Bildung – das bedeutete dann, sich die in ihnen aufgehobenen, menschlichen Wesenskräfte anzueignen.

Diese Aneignung aber verstand *Marx* anders als *Humboldt*, und das liegt nicht zuletzt daran, dass er ein halbes Jahrhundert später schrieb, und vor allem daran, dass er an die Fabrikarbeiter des vorigen Jahrhunderts, die Proletarier dachte, als er das Wesen des Menschen zu

bestimmen suchte. Bezugspunkt für ihn war dabei derjenige Stand in der Gesellschaft, der scheinbar durch den völligen Verlust des Menschseins gekennzeichnet war. Nur der kann oder an ihm kann sich erweisen, was die völlige Wiedergewinnung des Menschen bedeuten könnte. Dieser Stand war das Proletariat. Und so interpretierten er und *Friedrich Engels* im *Kommunistischen Manifest* dasjenige, was ich im übertragenen Sinne als »Aneignung« bezeichnet habe, durchaus wörtlich:

Alle Einwürfe, die gegen die kommunistische Aneignungs- und alle Produktionsweise der materiellen Produkte gerichtet werden, sind ebenso auf die Aneignung und Produktion der geistigen Produkte ausgedehnt worden. Wie für den Bourgeois das Aufhören des Klasseigentums das Aufhören der Produktion selbst ist, so ist für ihn das Aufhören der Klassenbildung identisch mit dem Aufhören der Bildung überhaupt.

Die Bildung, deren Verlust er bedauert, ist für die enorme Mehrzahl die Heranbildung zur Maschine.

Aber streitet nicht mit uns, indem ihr an euren bürgerlichen Vorstellungen von Freiheit, Bildung, Recht usw. die Abschaffung des bürgerlichen Eigentums meßt. Eure Ideen selbst sind Erzeugnisse der bürgerlichen Produktions- und Eigentumsverhältnisse.³¹

Anschaulicher und wiederum in den Worten des *Kommunistischen Manifests*:

Die Bourgeoisie hat in ihrer kaum hundertjährigen Klassenherrschaft massenhaftere und kolossalere Produktionskräfte geschaffen, als alle vergangenen Generationen zusammen. Unterjochung der Naturkräfte, Maschinerie, Anwendung der Chemie auf Industrie und Ackerbau, Dampfschiffahrt, Eisenbahnen, elektrische Telegraphen, Urbarmachung ganzer Weltteile, Schiffbarmachung der Flüsse, ganze aus dem Boden hervorgestampfte Bevölkerungen – welches frühere Jahrhundert ahnte, daß solche Produktionskräfte im Schoße der gesellschaftlichen Arbeit schlummer-ten?³²

Wie gesagt: da die Bourgeoisie dies besitzt, so muss sie zunächst einmal enteignet werden. Die Konsequenzen dieser Bildungstheorie liegen ebenso wie die der *Humboldt'schen* auf der Hand. Wenn es »Menschheit« im umfassenden Sinne dieses Begriffs sein soll, die sich heranwachsende Menschen – Schüler – sollen aneignen können, dann müssten die Inhalte einer in diesem Sinne »allgemein« bildenden Schule all das repräsentieren, was Menschheit ausmacht. *Humboldt* hatte das so bestimmt: Der Unterricht gehe

als gymnastischer
 ästhetischer
 didaktischer und in dieser letzteren Hinsicht wieder
 als mathematischer
 philosophischer, der in dem Schulunterricht nur durch die Form der Sprache rein, sonst immer historisch-philosophisch ist, und historischer auf die Hauptfunktionen seines Wesens.³³

Die Konsequenz aus der *Marx'schen* Einschätzung der »Industrie« ist bereits im *Kommunistischen Manifest* angedeutet und später als »polytechnischer Unterricht« gefordert worden:

Öffentliche und unentgeltliche Erziehung aller Kinder. Beseitigung der Fabrikarbeit der Kinder in ihrer heutigen Form. Vereinigung der Erziehung mit der materiellen Produktion usw.³⁴

Leider kann man nicht sagen, dass dieses Konzept von *Marx* oder seinen Nachfolgern zunächst auch nur einigermaßen differenziert ausgearbeitet worden wäre. Ganz anders war das mit dem *Humboldt'schen* Konzept, das bis in unsere Tage die Auseinandersetzung um die »Allgemeinbildung« bestimmt hat. Erst in der Konzeption der Arbeitsschule von *Pavel P. Blonski*³⁵ am Anfang des 20. Jahrhunderts finden wir eine solche differenzierte Ausarbeitung; in Deutschland war es, wie gesagt, die »allgemeinbildende polytechnische Oberschule« in der DDR, in der bildungspolitische Konsequenzen erkennbar sind.

»Bildungssystem« oder »Allgemeinbildung« – diese Begriffe verweisen uns auf das, was im 19. Jahrhundert als Utopie konzipiert

wurde und seitdem in Anspruch genommen wird, eine als unvollkommene Praxis zu kritisieren.

Anfänge der Sozialpädagogik

Johann Hinrich Wichern (1808–1881)

Im Februar 1848 erschien in London eine Streitschrift (in deutscher Sprache), die wie folgt beginnt:

Ein Gespenst geht um in Europa – das Gespenst des Kommunismus. Alle Mächte des alten Europa haben sich zu einer heiligen Hetzjagd gegen dies Gespenst verbündet, der Papst und der Zar, Metternich und Guizot, französische Radikale und deutsche Polizisten.

Wo ist die Oppositionspartei, die nicht von ihren regierenden Gegnern als kommunistisch verschrien worden wäre, wo die Oppositionspartei, die den fortgeschritteneren Oppositionsleuten sowohl wie ihren reaktionären Gegnern den brandmarkenden Vorwurf des Kommunismus nicht zurückgeschleudert hätte?

Zweierlei geht aus dieser Tatsache hervor.

Der Kommunismus wird bereits von allen europäischen Mächten als eine Macht anerkannt.

Es ist hohe Zeit, daß die Kommunisten ihre Anschauungsweise, ihre Zwecke, ihre Tendenzen vor der ganzen Welt offen darlegen und dem Märchen vom Gespenst des Kommunismus ein Manifest der Partei selbst entgegenstellen.¹

In demselben Jahre erschien in Hamburg ein Aufsatz, der so beginnt:

Kommunismus – der Name wirkt jetzt wie ein Medusenhaupt. Die Furcht geht vor ihm her und läßt das Blut in den Adern der bürgerlichen Gesellschaft erstarren. Und mit Recht. So unbekannt den meisten, die von dieser Furcht erfaßt sind, diese finstere Macht ihrem Wesen nach auch sein mag, so erkennbar ist sie doch an ihren Wirkungen, die überall inmitten der politischen Stürme und Brandungen hervorbrechen. Der

Kommunismus ist seiner eigentlichen Natur nach nicht eine politische, sondern eine soziale Erscheinung; er ist an und für sich unbekümmert um die Staatsverfassung und hat eigentlich nur ein Interesse an den Rechten, welche bis dahin das persönliche Eigentum, dies im weitesten Sinne genommen, für sich in Anspruch genommen hat.²

Die Autoren des ersten Textes sind weltberühmt geworden; und es gibt kaum eine Geschichte der Pädagogik, in der nicht wenigstens *Karl Marx* vorkäme würde. Den Autor des anderen Textes sucht man vergeblich; er wird erst in der »Geschichte der Erziehung« von *Heinz-Elmar Tenorth* erwähnt;³ *Herman Nohl* hatte ihn als einen derjenigen genannt, die im 19. Jahrhundert die soziale Frage formuliert und eine pädagogisch-politische Antwort darauf versucht hatten. Von *Johann Hinrich Wichern* muss in einer »Geschichte der Erziehung« die Rede sein. Denn er steht für den Ursprung dessen, was wir heute als »Sozialpädagogik« kennen – nicht, dass er sie erfunden hätte; aber er hat vielfältige Ansätze in einem mustergültigen Modell zusammengefasst; er hat die Sache als öffentliches Problem aufgefasst und eingeschärft; und er hat versucht, dasjenige theoretisch zu begreifen, was er praktisch in Gang gesetzt hatte.

In einem Bericht aus dem vorvergangenen Jahrhundert lesen wir über einen Kandidaten der Theologie, eben jenen *Wichern*, und eine Gruppe von Gleichgesinnten das folgende:

Der *männliche Besuchsverein*, in welchem er mit Männern allerlei Alters und Standes sich zusammenschloß, um in den Straßen, Gängen und Höfen der Stadt der Sünde, der Verkommenheit, dem Elend nachzugehen, führte ihn [Wichern, P.M.] zu der Entdeckung der Quelle des Jammers, den er in den Sonntagsschulen schon bemerkte. [...] Am 8. Okt. 1832 waren die Freunde, welche in dem Besuchsverein sich gefunden hatten, im Hause des Schullehrers *Hoffmann* versammelt. Da ward der Gedanke zum erstenmal laut ausgesprochen, daß für Hamburg ein *Rettungshaus* gegründet werden müsse nach dem Vorgange *Johann Falks* in Weimar, der *Gemeinde Kornthal* in Württemberg, *Zellers* in Beuggen, des *Grafen von der Recke* in Düsseldorf. Die Freunde gingen an jenem Abend nicht ohne das gegenseitige Versprechen auseinander, die Angelegenheit vor dem

Herrn ernstlich zu erwägen, und ein Handwerksgeselle sprach die Hoffnung aus, daß der Herr ihnen ein ermunterndes Zeichen geben werde.⁴

Weiter wird dann berichtet, dass das erwartete Zeichen gegeben wurde: eine Spende von 100 Reichstalern. Auch fand man einen einflussreichen Helfer, den *Syndikus Dr. Sieveking*. Der stellte für die geplante Anstalt ein Haus zur Verfügung, in Horn – damals dreiviertel Stunden vor den Toren Hamburgs gelegen:

Die Angelegenheit war nun reif genug, um in voller Öffentlichkeit vor den christlichen Gemeinsinn der Stadt gebracht zu werden. Der provisorische Verwaltungsrat lud alle Bürger und Einwohner der Stadt, welche der Sache ihre Teilnahme schenkten, zu einer Versammlung in der Börsenhalle auf den 12. September abends ein. Vor einer dichtgedrängten, den ganzen Raum erfüllenden Zuhörerschaft leitete Sieveking die Verhandlung ein. Man hatte an die Anwesenden beim Eintritt ein Druckblatt verteilt, auf welchem ein Bild dessen, was man hoffte, gezeichnet war, und Sieveking sprach schon bei dieser ersten Versammlung aus, was die Freunde hofften: daß neben dem ersten Obdach des sogenannten Rauhen Hauses um die Betglocke der Vorsteherwohnung in reinlicher Armut ein »Rettungsdorf« erblühen werde [...]. Wichern erhielt dann das Wort, schilderte das Elend, das er in Hamburg gefunden, die Familienzerrüttung, die Kinderverderbnis, gab das Bild dessen, was werden sollte und widerlegte die Einwendungen. Schon jetzt ward es aufs bestimmteste ausgesprochen: »die Rettungsanstalt hat zur Absicht, verwahrlosten Kindern (beiderlei Geschlechts) bis zur Konfirmation eine Zuflucht und diejenige Erziehung zu gewähren, welche die Stelle der elterlichen Fürsorge so viel als möglich vertreten sollk.«⁵

Wichern trägt detailliert Einzelheiten der geplanten Anstalt vor. Die Versammlung schließt so:

Als die Versammlung gefragt wurde, ob sich das Werk ihrer Teilnahme zu erfreuen haben werde, war eine allgemeine laute, freudige Zustimmung die Antwort.⁶

Dies war der Beginn eines Unternehmens, des sogenannten »Rauhen Hauses«; der Herausgeber der *Enzyklopädie des ganzen Erziehungs- und Unterrichtswesens* hat ihm 1868 einen eigenen Artikel gewidmet.⁷ Worum ging es, und wer war dieser *Johann Hinrich Wichern*?

Aus der Biographie

- 1808 als Sohn eines Kontorschreibers geboren, der sich zum kaiserlichen Notar und Dolmetscher hochgearbeitet hatte
- 1823 Tod des Vaters; Notwendigkeit, zum Lebensunterhalt der Familie beizutragen
- 1826 Erziehungsgehilfe in einem Knabenpensionat – Besuch des Gymnasium Johanneum in Hamburg (dank der Unterstützung durch wohlhabende Freunde)
- 1829–31 Studium der Theologie in Göttingen und Berlin; Examen in Hamburg; Oberlehrer an einer Sonntagsschule; Mitglied eines »Besuchsvereins«
- 1833 Beginn der Arbeit im Rauhen Hause⁸
- 1848 Reise nach Schlesien als Beauftragter der preußischen Regierung; besondere Notstände wegen Missernten und Seuchen
- 1849 *Die innere Mission der deutschen evangelischen Kirche. Eine Denkschrift an die deutsche Nation*. Aufgaben der Volkskirche in einer sich rapide wandelnden Welt
- 1857 Eintritt in den preußischen Staats- bzw. Kirchendienst⁹
- 1881 gestorben

Im Folgenden sollen zunächst einige Hinweise auf den Kontext jener Rede im Hamburger Börsenverein gegeben werden. Ich werde dann auf das »Rauhe Haus« eingehen und im Zusammenhang damit auf die »Rettungsanstalten« so, wie *Wichern* sie schildert. Am Schluss sage ich noch etwas zu seinen sozialpolitischen bzw. sozialpädagogischen Vorstellungen.

Das soziale Umfeld

Der Kontext: das ist zunächst die Industrialisierung mit ihren Folgen, mit der Entstehung des Proletariats in diesem Zusammenhang, mit

der unvorstellbaren Not eines Großteils der Bevölkerung in den Städten. Wie *Wichern* das in Hamburg sah, geht aus der Rede hervor, die er im Börsenverein gehalten hat. Er beginnt zunächst mit einem Hinweis auf die Situation im allgemeinen:

Es ist eine allgemein wahrgenommene und reichlich bestätigte Tatsache, daß die Entartung und Entsittlichung des untersten Volkes auf eine Besorgnis erregende Weise in dem größten Teil der gebildeten Welt überhandgenommen hat. Die Zahl der Verbrecher steigt; im preußischen Staate allein zählte man vor einigen Jahren an 100 000; selbst Kinder sind in die Reihe der Verbrecher getreten. Vor etwas mehr als zehn Jahren rechnete man in London 8 000 verbrecherische Knaben, und 1828 gab der Prediger in Newgate schon 15 000 Knaben an, die im Alter von acht bis zwölf Jahren allein in London von Diebereien lebten. Vor etlichen Jahren stand das Verhältnis der erwachsenen Verbrecher zu denen im jugendlichen Alter in den nordamerikanischen Vereinigten Staaten wie 7 zu 1, in Preußen und Holland wie 34, 35 zu 1 und, uns näher gerückt, in Schleswig-Holstein wie 16 zu 1. Was am nächsten lag, geschah zuerst. Eigne Gefängnisabteilungen für Kinder wurden eingerichtet; wie noch diesen Augenblick zu Rotterdam an einem eignen Gefängnisgebäude für Kinder fleißig gearbeitet wird. Bald jedoch bildete, und zwar zuerst in unserm Vaterland, menschenfreundliche und christliche Liebe Vereine, welche sich zur Aufgabe setzten, teils die bereits verbrecherisch gewordenen Kinder auf den Weg des Rechten durch ernste Zucht der Liebe zurückzuführen, teils denen, die in Gefahr standen, Bettler, Vagabunden oder Verbrecher zu werden, eine vorbeugende Hilfe zu leisten. Die bis dahin verborgen gebliebene Idee der Rettungsanstalten verwandelte sich in einem der edelsten deutschen Männer in lebendige, fruchtbringende Tat. Der edle *Johannes Falk* wand in Weimar die schönste, denn es war eine heilige, Blume in seinen Dichter- und Ehrenkranz durch die Begründung und Leitung der ersten Anstalt dieser Art (im Jahre 1814) und fand erst in diesem Werke den ihm bis dahin unbewußten Zweck seines Lebens.¹⁰

Und in Hamburg selbst:

Aber tut es in Hamburg not, eine Anstalt der bezeichneten Art zu begründen? Wir möchten lieber die Frage stellen: Wie sehr tut solche Hilfe unter uns not?

Sind wir gleich nicht imstande, das Verhältnis der jugendlichen Verbrecher zu den erwachsenen in Hamburg genau hier anzugeben, so stehen doch neben vielen anderen Zeugnissen zwei Tatsachen für die Notwendigkeit solcher Anstalt auch in Hamburg fest:

1. Eine eigene Gefängnissschule für jugendliche Verbrecher ist in Hamburg notwendig geworden, und zwar erst seit fünf Jahren. Die mit 19 Kindern eröffnete Anstalt hat bis heute 200 und einige Kinder aufgenommen, wobei zu bemerken, daß viele Dahingehörige, welche der Polizei überliefert wurden, wegen Mangels an Raum in jene Schule nicht aufgenommen werden konnten und ins Detentionshaus geschickt werden mußten.¹¹

Dann reklamiert er zweitens die Erfahrungen derjenigen, die sich in solchen Angelegenheiten auskennen. Er selbst hatte als Oberlehrer die Pflicht und das Recht, Familienbesuche zu machen. Dies tat er. Uns sind *Notizen über gemachte Besuche, besonders in Beziehung auf die Sonntagsschule* überliefert, in denen *Wichern* sehr präzise festgehalten hat, was er in den Elendsquartieren der Vorstadt St. Georg beobachtete.

Schon seit geraumer Zeit hat sein besonderer Beruf ihn in die Familienkreise der ärmsten Tagelöhner unserer Stadt, der Eckensteher, der Wall- und Chausseearbeiter, der Grünwaren- und Milchausträger, der Knochengräber und Lumpensammler und denen ähnlicher unmittelbar und täglich hineingeführt. Dies sind zugleich die Familien, aus denen sich die Kinder für die Rettungsanstalt am reichlichsten darbieten werden.

Eine Reihe von 14–15 Kindern, die sämtlich auf einer *Sahltrappe* in fünf Familien ihren Aufenthalt haben, tritt mir hier vor die Seele. Ich bitte, mir im Geiste in diese Wohnungen zu folgen. In der Tür gerade an wohnt eine Frau, die als Kind mit Mutter und Geschwistern bei Nacht von dem trunkfälligen Vater auf die Straße getrieben zu werden pflegte. Als die Eltern gestorben waren, verhehlichte sie sich und wurde Mutter von einem

Sohne, der jetzt, etwa 17 Jahre alt, tagaus, tagein Lumpen und Knochen sammelt. Nach dem Tode des ersten Mannes trat die Frau in eine wilde Ehe mit einem andern Manne, unter welchem ihre Not und ihr Elend aufs höchste gestiegen ist. Der Mann ist gestorben und hat das Weib als Mutter von zwei Kindern zurückgelassen; das eine von diesen ist ein niedlicher Knabe von sechs bis sieben Jahren, der hilflos in diesem Jammer herum-schleicht, das andere ein zwölfjähriges Mädchen, seit vielen Jahren stock-blind. Geistige Nahrung irgendeiner Art ist ihr bis vor kurzem nie geboten. Der bittersten Armut und Not, der Tränen, besonders im letzten Winter, wollen wir nicht weiter gedenken. Das Erwähnte aber zeugt von einem merkwürdigen und bedeutungsvollen Erbteile, welches die unglücklichen Kinder von ihren Eltern empfangen haben.¹²

Das Fazit, das er in der Rede aus diesen Beobachtungen zieht, ist:

Soll unter diesen Umständen gründlich und an der Wurzel geholfen werden, so kann es von Privaten nur geschehen mit dem Versuch, die Kinder von den Eltern auf eine gütliche Weise zu überkommen, um dadurch möglichst den alten Familienstamm abzubrechen und in den Kindern ein mit gesunder, frischer Lebenskraft ausgerüstetes Geschlecht wieder darzustellen. Wir haben hierin den Haupt Gesichtspunkt aufgewiesen, unter welchem sich die Idee der Rettungsanstalt, welche sich heute Ihrer Liebe darbietet, vornehmlich bewegt. Solche Anstalt, wie die projektierte, muß so angelegt sein, daß erkannt werden kann, sie erfasse mit klarem Bewußtsein und mit heilender Übermacht die Grundbeziehungen des im Volke wirksamen Übels; und dies wird von den Kundigen anerkannt werden, sobald die Anstalt dem entstellten Volksleben gegenüber sich dergestalt organisiert, daß sie einerseits zu dem Falschen und Verderbten den möglichst reinen und scharfen Gegensatz darstellt, andererseits das in den Lebensverhältnissen des Volkes noch ruhende und unaustilgbare Gute und Echte mit Liebe und Achtung auffaßt, in sich aufnimmt und möglichst rein zu entwickeln wenigstens imstande ist.

Nach diesem Grundsatz sollte das Leben in der Anstalt nach unserer Hoffnung seine rechte Gestaltung im Innern und Äußern erstreben.¹³

Und damit sind wir bei seiner Anstalt, dem »Rauhen Hause«.

Das »Rauhe Haus« in Horn

Schon in seiner programmatischen Rede hatte *Wichern* angekündigt, dass jährlich dem Verwaltungsrat, der die Anstalt zu beaufsichtigen hätte, über deren Arbeit berichtet werden sollte. Das geschah dann auch. Aus dem ersten Bericht entnehme ich die Schilderung des Anfangs. Da werden zunächst die Kinder charakterisiert:

Nachdem ich zum 1. November 1833 das von alters her sogenannte Rauhe Haus mit meiner Familie bezogen hatte, traten am 8. desselben Monats die ersten drei Knaben ins Rettungshaus. Ganz allmählich sammelten sich bis zum 31. Dezember d.J. zwölf Knaben in dem Alter von 5 bis 18 Jahren, zu denen später noch zwei hinzukamen. Bis auf einen waren sie sämtlich in gänzlicher Verwahrlosung und Verwilderung aufgewachsen. *Acht* von diesen vierzehn waren außer der Ehe geboren, die ehelichen, bis auf zwei, aber unter dem Einfluß verbrecherischer oder frevelhafter und trunkfälliger Eltern oder sonst in einem unehrbaren Hauswesen groß geworden. Durch Bettelei und andere Anleitung hatten mehrere es bis zur Gewohnheit des hartnäckigsten Lügens und im Stehlen bis zu dem Grade gebracht, daß einer derselben sich in seinem 13ten Jahre schon zu 92 Diebstählen vor der Polizei bekannte. Mit sieben von diesen Knaben hatten Eltern, Armenpfleger und Schullehrer oder selbst die Obrigkeit vergebens versucht, sie zu bändigen und zum Gehorsam zu bringen. Die rohste, übermütigste Kraft, gepaart mit dem entschiedensten Willen, frei zu sein, und geübt in den kühnsten Versuchen, sich diese Freiheit zu verschaffen, kamen dadurch in unmittelbare Berührung mit den halbertöten, entnervten, von allem Bösen völlig abhängigen Naturen; einer dieser Burschen hatte bereits in einer Kette gelegen und sich von ihr zu befreien gewußt, während ein anderer, der mit sieben andren zusammen gestohlen hatte, durch Sünden bereits halb blödsinnig geworden, hier ankam. Nur wenige hatten früher nicht auf Steinhaufen, Blockwagen, Sahltreppen viele ihrer Nächte zugebracht; nur, so bemerkte mir einer derselben später einmal, nur weckten mich im Winter, wenn ich auf dem Blockwagen schlief, immer die Sterne, weil sie so blank mich ansahen.¹⁴

Aus dem folgenden Textstück mag man entnehmen, wie *Wichern* mit diesen Kindern arbeitete:

Mit am entschiedensten und einflußreichsten für die übrigen entwickelte sich von Anfang an der vierte unter diesen, der in seinem früheren Leben eine Wildheit und Unbändigkeit bewiesen hatte, wie keiner sonst, der, von allen früheren Führern aufgegeben, hierher geflüchtet wurde, damit hier der letzte Versuch der Besserung an ihm gemacht werde. Dieser Zwölfjährige war der erste, der gleich anfangs aufs entschiedenste vor allen wiederholt erklärte, er glaube keinen Gott, viel weniger einen Heiland, es gebe keine Auferstehung, kein Gericht, es müsse ihm denn bewiesen werden, daß dieser Gott und Heiland, an den er glauben solle, etwas für ihn tue. In seinem Zorn drohte er mit Messer und Totschlag, wie er schon früher einmal Hand an sich gelegt. Schreckliche Zufälle tobender Krämpfe, zuletzt in ununterbrochener Dauer von 12 Stunden, worin wir unsrer vier ihn nicht zu halten vermochten, machten ihn wochenlang zum Gegenstand des innigsten Mitleids [...]. Wiederum war er halbe Wochen lang unter Verwünschungen seines Lebens die Ursache heftiger Aufregungen unter den Kindern, die in Wirklichkeit einmal ihr Essen ganz unterlassen haben, um ihn durch Tränen und Bitten zur Besinnung zu bringen. Seine ihm zum Bewußtsein gebrachten großen, früheren Verschuldungen führten ihn aber zum Glauben und zum immer innigeren Anschließen an den früher Verleugneten, über den er sich aber nichts wollte nur von außen anheften lassen, was sich ihm nicht im Innern bewährte. [...] Von Anfang an hat er nach der möglichst größten Selbständigkeit getrachtet und kein rechtmäßiges Mittel ungenutzt gelassen, sich diese zu verschaffen; er mußte aber in dieser Hinsicht besonders auch deswegen zurückgehalten werden, weil er da, wo er sich selbst überlassen war, alles zerstörte und das oft in guter Meinung. Dieser Trieb zum Verwüsten ist bei mehreren unsrer Kinder eigentümlich; bei dem betreffenden Knaben ging er auf alles über; derselbe zeigte sich z.B. auch, wenn er graben sollte und dann nur Löcher wühlte, wobei er oft seine Bemerkungen sehr eigentümlicher Art mitteilte, z.B., ob er bei so fortgesetzter Arbeit wohl endlich durch die Erde hindurchkommen würde und wie es da unten auf der andern Seite wohl aussehen möchte. Allmählich übrigens konnte ich seinem Streben auch hierin gewähren, ohne es zu bereuen, da sich, wie bei ihm oft, so auch

hier, zeigte, daß er mit seiner Liebe auch diesen Trieb zuzeiten überwinden konnte. [...] früher hatte er den Seinen und Fremden mit allerlei Litten und Lügen das Ihre genommen, in unserm Hause ist er jetzt als einer von denen bekannt, die grade am lautesten bei solchen Vorkommnissen ihren Unwillen äußern und selbst andere, wenn er nur kann, an dergleichen hindert. Seine Mutter wie seine Geschwister hat er früher aufs empörendste gemißhandelt, so daß sie noch jetzt ihn fürchten; derbe ist er noch heute, zuzeiten noch mehr als das, aber grade durch seine Liebe in dieser Form hat er, den meisten zwar ein Rätsel, Zugang zu den Herzen mancher seiner Kameraden gefunden und besonders durch seine Liebe gegen die augenfällig Unglücklichsten und am meisten Alleinstehenden unter denselben großen Segen gestiftet. Was ihm nicht aus seinem freien Innern kommt, ist ihm eine Last; alles Gesetz wirkt tötend auf ihn, lähmt in ihm alles Interesse.¹⁵

Das ist eine anschauliche Schilderung dessen, was es heißt, das bezeichnete soziale Problem der Verwahrlosung pädagogisch, als ein pädagogisches Problem zu interpretieren. Man liest nicht nur dies, sondern auch von Problemen: vom Weglaufen, Diebstählen und Prügeleien; vor allem in späteren Berichten ist davon die Rede. *Wichern* berichtet glaubhaft, dass es nicht nur harte Maßnahmen der Leitung waren, sondern auch die Kinder selbst, die bei der Lösung dieser Probleme halfen, zum Beispiel hier:

Ein Vorfall aber, der die Festfreude zuerst zu trüben schien, nachher aber dasselbe allen damaligen Hausgenossen bleibend ins Gedächtnis prägte, muß noch besonders angegeben werden. Am zweiten Tag gegen Abend nämlich entlief einer der größeren Knaben. Es war dies der erste Fall der Art. Ich fand ihn sogleich im Christmarkt zwischen den hellerleuchteten Weihnachtsbuden wieder; zwar erschrak er, als ich ihn da so unerwartet bei seinem Beschauen begrüßte, aber kehrte ohne weiteres Besinnen auf der Stelle mit um, wenn auch unter ängstlichen Erwartungen, da er bis dahin schon oft genug Gelegenheit gehabt, die Strenge der Kinderzucht im Rauhen Hause an anderen zu sehen. Als wir wieder eintraten, sangen gerade die übrigen Knaben, um die Mutter her im Kreise sitzend, ihre Weihnachtslieder und äußerten beim Anblick des zurückkehrenden Flüchtlings

laut ihren Unwillen. Die ältesten sollten selber die Strafe bestimmen, gingen deswegen allein und hatten nach einer Viertelstunde sinnige, aber harte Strafen ausgedacht. Als sie dieselben aber mit eigenem Munde dem Straffälligen ankündigen sollten, schwiegen alle, bis einer, der früheren eignen, viel größeren Verschuldungen ähnlicher Art eingedenk, plötzlich um Vergebung für ihn bat – eine Wendung, welche keiner erwartet hatte. Alle stimmten ein, reichten ihm die Bruderhand, so daß das Weihnachtsfest für diesmal erst dadurch für uns seine rechte Bedeutung schien erhalten zu sollen. Am erfreulichsten aber war der Vorfall in seinen Folgen auf den Übeltäter selbst, dem so vergeben war. Volles Vergeben und Vergessen war ihm zugesagt; so wurde er, als wenn nichts der Art geschehen wäre, einige Tage darnach, zu seinem eignen großen Erstaunen, wieder wie früher zum Milchholen eine Viertelstunde weit allein ausgeschickt und gehört seit der Zeit mit zu denjenigen, welche die weitesten Wege in die Umgegend machen, ohne je die Freiheit wieder gemäßbraucht zu haben.¹⁶

Auf die Entwicklung der Anstalt im einzelnen kann ich nicht eingehen. Soviel mag deutlich geworden sein: Da wurde ein Modell außerfamiliärer Erziehung praktiziert, das nach dem Muster der Familien-erziehung eingerichtet war. Getragen war es von der Überzeugung, den Armen müsse das Evangelium gepredigt werden, damit sie in die Lage versetzt würden, aus ihrer Not herauszukommen.

Das Evangelium predigen: das war wörtlich gemeint, und das war zugleich Chiffre, Symbol für mehr als das, was man sich heute darunter vorstellen möchte. Das Evangelium stand für den Sinn eines Lebens, das die betroffenen Menschen selbst in die Hand zu nehmen hatten, und es stand im Alltag des »Rauhen Hauses« zugleich für harte Arbeit an Aufbau und Unterhaltung des Werkes auf der einen Seite und damit zugleich an der eigenen Person auf der anderen Seite. Dies letztere dürfen wir durchaus als eine Parallele zu dem ansehen, wovon unter dem Stichwort der »Bildung« schon die Rede war. Da hatte *Humboldt* das Individuum auf der einen Seite dem Gegenstand schlechthin, der Welt gegenübergestellt und versprochen: Wenn ein Individuum sich das arbeitend aneignet, worin sich Menschheit, das Wesen des Menschen dokumentiert, dass es sich dann als Menschen oder zum Menschen bildet. Ich hatte auf *Marx* verwiesen und diesen

Gedanken dahingehend näher bestimmt, dass die Welt Produkt der Arbeit von Menschen sei; in der Konsequenz müsste »Aneignung« hier auch als Arbeit von Menschen verstanden werden, als produktive Arbeit; »polytechnischer Unterricht« ist die didaktische Konsequenz, die man später daraus gezogen hat.

Hier, im Rauhen Haus, wird das praktiziert: Haus- und Gartenbau, Hauswirtschaft mit allem, was dazu gehört. Bei dem sowjetischen Reformpädagogen *Anton S. Makarenko* finden wir das dann zwei Generationen später ganz ähnlich wieder; und in den sogenannten »Industrieschulen« war so etwas zwei Generationen zuvor schon einmal versucht worden. Ich werde auf diese Einrichtung in einem eigenen Kapitel eingehen und auch bei *Pestalozzi* wird sie eine Rolle spielen.

Die Arbeit mit den Kindern wurde ergänzt durch eine »Brüderschaft des Rauhen Hauses«:

Wir, die hier versammelten Brüder, stammen aus allen Gauen unseres lieben Vaterlandes. Unsere Heimat ist in Preußen von der Memel bis zum Rhein, in Baden, Bayern und Hessen, in Württemberg, Thüringen und Hannover, in Mecklenburg, Holstein und Schleswig. Unter uns ist keiner, der nicht imstande wäre, sein täglich Brot mit dem zu erwerben, was er bis dahin gelernt, sei es als Lehrer oder Handwerker, als Landmann oder Kaufmann, oder welchen anderen ordentlichen Standes oder Herkommens er sei. Äußerer Mangel hat uns nicht ins Rauhe Haus geführt. Als wir aber in fernen Landen von dem Werke, das der Herr in diesem Hause begonnen und weiter geführt, gelesen und gehört, haben wir gebeten, uns an dem Segen und an der Arbeit unter den Kindern teilnehmen zu lassen. [...] Was wir aber alle haben, das geben wir, nämlich uns selbst als Opfer des Dankes gegen Gott, dem Ganzen zu Nutz. Was jeder gelernt und sich an innerer und äußerer Geschicklichkeit und Fertigkeit erworben und was er hier sich noch erwerben wird durch Übung und Unterweisung, das soll dem Rauhen Hause vornehmlich zum Dienst unter seinen Kindern, denen hier alles verpflichtet ist und denen wir eben Brüder sein wollen, gewidmet sein, bis, der uns gerufen, uns auch weiter sendet im Namen des Herrn, der das Gebot zeigen wird, dem wir werden zu folgen haben. [...]

Aber der erste Name für dieses keimende Werk: »Gehilfeninstitut als Seminar für die innere Mission«, welcher bald in den der »Brüderanstalt« geändert ward, deutet schon darauf hin, daß die Brüdersache keineswegs nur im Interesse des Rauhen Hauses betrieben ward. »Seminar für innere Mission« – das weist in die Weite des Volkseleids, das deutet auf eine Pflanzschule gläubiger Liebe zur Rettung der Brüder.¹⁷

Ich denke, man darf dies als den Anfang einer Institution interpretieren, in der professionelle Heimerzieher, Sozialarbeiter, ausgebildet wurden.

Es wäre ungerecht gegen andere, wenn man *Wichern* als Erfinder der Heimerziehung bezeichnen wollte: Schon 1833 beschrieb er selbst in einem längeren Artikel zwei Vorgänger (*Falk* in Weimar und *Kopf* in Berlin). Im Jahre 1868 hat er dann einen sehr umfangreichen Artikel über *Rettungsanstalten* in der besagten Enzyklopädie verfasst. Darin stellte er zusammen, was es vor und neben dem »Rauhen Hause« gegeben hat. Dieser Artikel zeigt mir, dass es berechtigt ist, wenn wir *Wichern* als einen derjenigen sehen, die als erste »Heimerziehung« als pädagogische Aufgabe verstanden, darin praktiziert und schließlich propagiert haben.

Der eben genannte Artikel ist in mehrfacher Hinsicht interessant. Er enthält eine Bestandsaufnahme und eine Erfolgsstatistik, eine der ersten Statistiken übrigens, die im Kontext der Bildungspolitik ihre Funktion hatte.¹⁸ Schon auf den ersten Blick kann man ihr entnehmen, dass die Anstalten unter dem Strich als recht erfolgreich angesehen werden durften, wenn auch die Begriffe, nach denen die Zöglinge da gruppiert werden, für unsere Vorstellung auf den zweiten Blick etwas unpräzise sind. Sodann, und darauf werde ich jetzt eingehen, ist das Verhältnis der Heimerziehung zum Staat prekär und wird von *Wichern* ausführlich diskutiert. Damit bin ich bei seinen sozialpolitischen Vorstellungen.

Die sozialpolitischen Vorstellungen Wicherns

Wichern sah sehr klar, dass auch der Staat von den Rettungsanstalten einen Nutzen hat.

Es bedarf keiner weiteren Auseinandersetzung, daß die staatlichen und kommunalen Behörden kein geringes Interesse an dem Gedeihen dieser Anstalten zu nehmen haben und, je mehr sie den Geist derselben zu würdigen wissen, auch wirklich nehmen. Der Kommune werden dadurch die Proletarier, dem Staat die Zuchthauskandidaten gemindert.¹⁹

Aber umgekehrt wäre eine Abhängigkeit vom Staat problematisch. Er erörtert dieses Problem im Zusammenhang einer Bestimmung des preußischen Strafgesetzbuches eingehend:

So sollen, um mit Preußen zu beginnen, nach § 42 des preußischen Strafgesetzbuches von 1851 Angeschuldigte, die noch nicht das 16. Lebensjahr vollendet haben, und wenn festgestellt worden, daß sie ohne Unterscheidungsvermögen gehandelt, freigesprochen und im Urteil festgestellt werden, ob sie ihrer Familie zu überweisen oder in eine Besserungsanstalt »zu bringen sind«. Da bei Ausgabe des neuen Strafgesetzbuches dergleichen »Besserungsanstalten« nur hier und da sehr einzeln als städtische (z. B. Schweidnitz, Zeitz, Tapiau, Bennighausen usw.) und als staatliche Anstalten gar nicht existierten, so mußte zur Vollstreckung des Urteilspruches ein Ersatz gesucht werden. Der Staat sah aus diesem Anlaß auf die Rettungshäuser, und die Rettungshäuser sahen auf den Staat.²⁰

Das impliziert eine Gefahr:

Eine falsche Verbindung mit den Staats- und Kommunalbehörden bringt das Rettungshaus fast unvermeidlich in die Gefahr, irgendwie den Schein einer Straf- oder Korrekptionsanstalt anzunehmen, ja sogar irgendeine Modifikation derselben zu werden; dadurch entsteht die Gefahr, in den Zöglingen das Gefühl zu erwecken, nicht freie Kinder einer freien Familie, sondern Züchtlinge, die vom Gesetz im Zaum gehalten werden sollen, zu sein [...] so wird dieser Verirrung durch ein falsches Verhältnis der Anstalt zur Polizei nur noch mehr Vorschub getan und damit dem Wesen der Rettungshäuser empfindlicher Schaden zugefügt. Geht das Rettungshaus auf solche gefährliche Art der Verbindung ein, so wird ihm zuletzt auch die christliche Barmherzigkeit entfremdet, es wird ihm dadurch mehr und mehr die materielle Hilfe zu seiner Erhaltung und namentlich

das Vertrauen der besseren Eltern entzogen, die nun nicht mehr geneigt bleiben, für ihre Kinder die freie Hilfe einer christlichen Anstalt in Anspruch zu nehmen.²¹

„In den genannten 79 Anstalten sind seit ihrer Begründung mit Ausnahme der wenigen im vorhergehenden bezeichneten Fälle bis Oktober und November 1867

Aufgenommen	10 527 Zöglinge
von denselben sind	
a) in der Anstalt gestorben	247 (3%)
b) den Eltern etc. aus irgendeinem Grunde, größtenteils wider den Willen der Anstalt, etliche wegen Krankheit, Blödsinn, Epilepsie u. dgl. zurückgegeben, zu einem sehr kleinen Teil auch entlaufen	630 (7,7%)
c) ordentlich nach in der Anstalt erfolgter Konfirmation, also mit dem Willen der Anstalten entlassen	<u>7223 (89,3%)</u>
	sind = 8100.

Von diesen 8100 Entlassenen betragen sich:

a) <i>schlecht</i> :	
1. obrigkeitlich <i>nicht</i> bestraft	305 (4,2%)
2. obrigkeitlich <i>bestraft</i>	339 (4,7%)
also überhaupt schlecht	644 (8,9%)
b) <i>mittelmäßig</i> , d. h. schwankend	1251 (17,3%)
c) <i>gut</i> , d. h. nähren sich redlich mit ihrer Hände Arbeit	4529 (62,6%)
d) sind <i>verschollen</i> , nach der Entlassung gestorben oder zur Zeit unbekannt	<u>799 (11,2%)</u>
sind die obigen ordentlich Entlassenen	<u>7223 (100 %)</u>

Nach Abzug der überhaupt Entlassenen etc. 8 100 Zöglinge
 verbleiben als gegenwärtiger Bestand 2427 Zöglinge“

Bestandsaufnahme zu den »Rettungsanstalten« im Deutschen Reich (1887)

Deswegen lehnt er eine Unterstellung der Rettungsanstalten unter den Staat ab:

Die Privatanstalt kann Hilfe leisten, soweit es not tut, muß sich dabei aber zugleich sicherstellen, daß die ihr zukommende Freiheit, ihr eigentliches

Lebenselement, gewahrt bleibt, sowohl hinsichtlich der Zahl und teilweise auch Qualität sowie in der Behandlung der Kinder, desgleichen in Wiederauflösung des Verhältnisses. Sowie aber in einer solchen Anstalt von den staatlichen oder Kommunalbehörden eine gewisse Zahl der Kinder fest fixiert wird und die Behörden sich ein unbedingtes Überweisungsrecht bei der Stellenbesetzung erwerben, oder wenn eine so große Zahl derselben normiert wird, daß sie der Zahl der anderen Zöglinge gleich- oder so gut wie gleichkommt, so wird die Anstalt gefährdet und droht faktisch eine Staats- oder Kommunalanstalt, wenn auch auf privater Unterlage, zu werden. Sie ist jedenfalls nicht mehr eine freie Rettungsanstalt und muß in den Augen des Publikums zuletzt auch diesen Charakter verlieren.²²

Die Ablehnung begründet er also mit dem spezifisch pädagogischen Charakter der Anstalten, positiv also und nicht etwa von einem Verständnis des Staates aus, wie das *Humboldt* zuvor bei der Schule getan hatte. *Wichern* sah die Not in Hamburg und in Schlesien oder wo auch immer. Ihm war klar, dass es sich dabei um den Ausdruck eines säkularen, gesellschaftlichen Problems handelte.

Ich gehe jetzt darauf ein, *wie* er das Problem sah und in vielen Reden und Aufsätzen näher bestimmte. Dazu greife ich noch einmal den eingangs erwähnten, im Jahre 1848 geschriebenen Aufsatz Über den Kommunismus und die Hülfe gegen ihn auf:

Kommunismus – der Name wirkt jetzt wie ein Medusenhaupt. Die Furcht geht vor ihm her und läßt das Blut in den Adern der bürgerlichen Gesellschaft erstarren. Und mit Recht.²³

Ich habe nicht feststellen können, ob *Wichern* das *Kommunistische Manifest* kannte. Der Anfang des Textes scheint mir zu zeigen, dass er dessen Anfang aufnimmt und bewusst ein Gegenstück dazu formuliert: »Es geht ein Gespenst um in Europa, das Gespenst des Kommunismus«. – Also:

Und wo ist die Hilfe gegen den Kommunismus? Was kann zur Überwindung und Errettung des Proletariats geschehen?²⁴

Wichern sieht jetzt von der politischen und der sozialen Seite der »sogenannten Proletarier- und Arbeiterfrage« ab; er betrachtet nur die kirchliche. Seine Antwort ist:

Was von der Kirche als Kirche geschehen muß, um den unteren Klassen der Gesellschaft christlich gründlich zu helfen, ist in dem einen Wort zusammenzufassen: *Den Armen muß das Evangelium gepredigt werden!* Diese zukünftige Tatsache muß eins der größten Zeichen der Wiedergeburt und inneren Erneuerung der Kirche werden. Die Frucht wird sein, daß die Armen in Kraft der göttlichen Predigt glauben – glauben, wie das Glauben allein gemeint sein kann, namentlich zur Erneuerung ihres ganzen persönlichen, häuslichen, gesellschaftlichen und politischen Lebens. Wo dieser Glaube ist, da ist die Grundlage aller Hilfe, namentlich die Macht zur Überwindung aller derjenigen Kräfte gewonnen, welche heute aus den Pforten der Hölle hervorgetreten sind und drohen, wenn auch nicht die Gemeinde zu vernichten (was unmöglich ist), doch Tausenden von Kirchengliedern das Heil zu rauben und ein neues Heidentum neben der Kirche heraufzubeschwören.²⁵

Das soll alles sein, »den Armen das Evangelium predigen«? Man verstehe es nicht falsch. Wofür steht der Begriff denn? für die Predigt von der Kanzel der Kirche? Gewiss. Aber was bedeutet das? Unterschiedliches, je nach den Adressaten. Denken wir zunächst an die Bürger, die Handwerker insbesondere, so ist zu erinnern, dass – im Sinne des eingangs erwähnten »Besuchsvereins« – Predigt und Gebet ohne gleichzeitige Nächstenliebe nicht denkbar sind. So liest man ein wenig später in demselben Dokument: Die Predigt erreiche die Armen ja gar nicht, sondern vielmehr diejenigen, die zu helfen in der Lage sind. Diesen predigt Wichern, um es so zu sagen, ins Gewissen.

In einem Vortrag während des 11. Kirchentages in Barmen nimmt sich Wichern der Frage der *Erziehung und Bewahrung der weiblichen Jugend in der arbeitenden Bevölkerung mit besonderer Berücksichtigung der Fabrikbevölkerung* an. Hier macht er ganz deutlich, welche Aufgaben die »Besitzer größerer industrieller Etablissements« und die »Hausfrauen« sowie »das christliche Erziehungs-, Anstalts- und Vereinswesen« haben, die »außerordentlichen und mit den sozialen Zuständen der Gegenwart

aufs Tiefste verwachsenen Notstände unter der weiblichen Jugend« zu beheben.²⁶ Die Predigt ist also zunächst einmal Bußpredigt und richtet sich an die Reichen, an die Verantwortlichen, auch verantwortlich zu handeln.

Und dann die »Armen«, denen das Evangelium gepredigt werden soll. Auch um die Mitte des 19. Jahrhunderts konnte die christliche Predigt noch etwas von jener aufklärenden Kraft haben, die sie – recht verstanden – in den Jahrhunderten zuvor immer wieder gehabt hatte und allemal da haben kann, wo sie die Angesprochenen als Menschen über ihre Situation in der Welt und vor dem Angesicht Gottes unterrichtet. Dazu gehört – wir haben das im »Rauhen Haus« gesehen –, dass die Armen zu sinnvoller Arbeit an ihrer Existenz angehalten werden. *Wichern* war davon überzeugt, dass diese Arbeit zugleich Arbeit der Menschen an sich selbst wäre. Er konnte auf eindrucksvolle Erfolge hinweisen. »Evangelium« – das war für ihn offensichtlich der Begriff für den Sinn der Existenz von Menschen in der Gesellschaft; Symbol für ein menschenwürdiges Dasein in einer menschlichen Gesellschaft.

Wichern hat also die Not, die ihn zu seinem eigenen Werk genötigt hat, grundsätzlich anders interpretiert, und er hat – praktisch – auch grundsätzlich anders darauf geantwortet, als *Marx* und *Engels* das taten. Man tut wird ihm sicher nicht unrecht, wenn man sein Konzept der Sozialpädagogik als »konservativ« bezeichnet. Das Leitbild, an dem sich sozialpädagogisches Handeln zu orientieren hat, waren für ihn die vorhandenen Ordnungen, die Familie zumal. Sozialpolitik hätte diese Ordnungen wieder herzustellen; die Predigt der Kirche hätte die Menschen auf ihre soziale Verantwortung aufmerksam zu machen; Sozialpädagogik hätte denen, die aus den Ordnungen herausfallen, einen an der christlichen (und bürgerlichen) Familie orientierten Ersatz zu leisten. Eine sozialrevolutionäre Konzeption von Sozialpädagogik, wie sie im Gefolge des »Kommunistischen Manifests« hätte konzipiert werden können – Abschaffung von Privateigentum an Produktionsmitteln und Bildung, dann würden sich die sozialen Probleme von selbst erübrigen –, dies kam *Wichern* nicht in den Sinn. Seine Konzeption war es, die sich bis auf den heutigen Tag in der Praxis der Sozialpädagogik durchgesetzt hat.

Die Ausbildung von Volksschullehrern Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790–1866)

Vorweg eine Frage, die ich hier stelle und die bei jedem anderen gestellt werden könnte: Was ist es, was diesen Menschen zu einem Klassiker der Pädagogik macht? Zuerst einmal sind wir es und unsere Interessen: *Diesterweg* war ein liberaler, bürgerlicher Lehrerbildner. Es verleiht unseren Bemühungen in der Lehrerbildung heute Richtung und Glanz, wenn wir unsere Ideen und Gedanken bei ihm vorge-dacht finden. Diese Denkfigur kann man geradezu klassisch an der *Diesterweg*-Rezeption in der DDR studieren – von einem Bericht über einen Berliner Kongress 1966¹ anlässlich seines 100. Todestages bis hin zum Vorwort der jüngsten Auswahlgabe anlässlich seines 200. Geburtstages.² Beim Neuanfang von 1945 waren es unter anderem die liberalen Traditionen des Bürgertums (und später auch die Klassiker des Marxismus-Leninismus), an denen man sich dort für die Neugestaltung der Schule orientieren konnte. – Interessanterweise war das im Westen ganz anders: eine nennenswerte *Diesterweg*-Rezeption gab und gibt es nicht; dort hatte und hat die Tradition der »Reformpädagogik« die entscheidende Orientierungsfunktion.³

Nun war *Diesterweg* beileibe nicht irgendwer. Ich denke, es ist sein Konzept der Lehrerbildung, das die Auseinandersetzung mit seinem Werk fruchtbar für eine solche Anknüpfung macht – fruchtbar, weil das Konzept so vielseitig ist und weil *Diesterweg* es gleichsam von sehr unterschiedlichen Seiten ausgestaltet, durchgesetzt und verteidigt hat: als Seminardirektor, als Lehrbuchautor, als Publizist und als Politiker. In einer Person war er alles das, Lehrer zuvor ja auch noch, wo mancher von uns an einem Teil schon genug zu arbeiten hat.

Auf den Lehrerbildner gehe ich im folgenden näher ein. Dazu sage ich etwas über das »Seminar«, die Institution, in der damals die Volksschullehrer ausgebildet wurden, und über die »Didaktik«, das Wissen also, das diesen Lehrern für ihre Berufspraxis mit auf den Weg gegeben wurde. Doch zuvor ein paar Daten aus seinem Leben.

Aus der Biographie

- 1790 in Siegen als Sohn eines Fürstlich Nassau-Oranischen Justizamtmanns geboren
 Besuch der Siegener Lateinschule; Studium der Naturwissenschaften in Herborn, Heidelberg und Tübingen
- 1812 Lehrer am Gymnasium in Worms
- 1813 an der Frankfurter »Musterschule«, einer Bürgerschule mit dem Charakter einer Realschule
- 1818 an der Lateinschule in Elberfeld
- 1820 Direktor des neu gegründeten bzw. zu gründenden Lehrerseminars in Moers
- 1832 Direktor des »Seminars für Stadtschulen« in Berlin
- 1847 Beurlaubung, 1850 Versetzung in den Ruhestand
 Umfangreiche Publikationstätigkeit (insbesondere Herausgabe von zwei Lehrerzeitschriften)
- 1858 Abgeordneter im preußischen Landtag
- 1866 In Berlin gestorben.

Beide Eltern stammten aus eingewachsenen Siegener Bürgerfamilien (Verwaltungsjuristen, zünftige Handwerker, Unternehmer). Das erwähne ich mit Bedacht, denn es ist verblüffend und charakteristisch: nahezu alle unsere Klassiker der Pädagogik stammen aus dem Bürgertum, häufig aus dem höheren.

Das Lehrerseminar

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts war in Preußen und andernorts klar, dass die Ausbildung der Volksschullehrer auf einen solideren Fuß gesetzt werden müsse als den, auf dem sie sich damals befand. Zuvor konnte nur bei den wenigsten von einer Ausbildung überhaupt gere-

det werden, dann nämlich, wenn sie ein *seminarium* durchlaufen hatten – eine »Pflanzstätte« für angehende Lehrer. Was war das? Es gibt ein hübsches Zeugnis davon in dem Roman *Anton Reiser* (1785) von *Karl Philipp Moritz*. In dem lesen wir:

Anton war nun über vierzehn Jahre alt; und es war nötig, daß er, um konfirmiert oder in den Schoß der christlichen Kirche aufgenommen zu werden, einige Zeit vorher in irgendeine Schule gehen mußte, wo Religionsunterricht erteilt wurde.

Nun war in H[annover] ein Institut, in welchem junge Leute zu künftigen Dorfschulmeistern gebildet wurden, und womit zugleich eine Freischule verknüpft war, welche den angehenden Lehrern zur Übung im Unterricht diente. Diese Schule war also eigentlich mehr der Lehrer wegen, als daß die Lehrer gerade dieser Schule wegen dagewesen wären, – weil aber die Schüler nichts bezahlen durften, so war diese Anstalt eine Zuflucht für die Armen, welche dort ihre Kinder ganz unentgeltlich konnten unterrichten lassen; und weil Antons Vater eben nicht gesonnen war, viel an seinen so ganz aus der Art geschlagenen, und aus der göttlichen Gnade gefallenen Sohn zu wenden, so brachte er ihn dann endlich in diese Schule, wo derselbe nun auf einmal wieder eine ganz neue Laufbahn vor sich eröffnet sahe.

Es war für Anton ein feierlicher Anblick, da er gleich in der ersten Stunde des Morgens, alle die künftigen Lehrer mit den Schülern und Schülerinnen in einer Klasse versammelt sahe. – Der Inspektor dieser Anstalt, der ein Geistlicher war, hielt alle Morgen mit den Schülern eine Katechisation, welche den Lehrern zum Muster dienen sollte. – Diese saßen alle an Tischen, um die Fragen und Antworten nachzuschreiben, während daß der Inspektor auf und nieder ging und fragte. In einer Nachmittagsstunde mußte denn irgendeiner von den Lehrern, in Gegenwart des Inspektors, die Katechisation mit den Schülern wiederholen, welche derselbe am Morgen gehalten hatte.

Nun war das Nachschreiben für Anton schon eine sehr leichte Sache geworden, und als der Lehrer den Nachmittag die Vormittagslektion wiederholte, so hatte sie Anton weit besser als der Lehrer stehend, in seiner Schreiftafel nachgeschrieben, und konnte also freilich mehr antworten,

als jener fragte, welches bei dem Inspektor einige Aufmerksamkeit zu erregen schien, die äußerst schmeichelhaft für ihn war.⁴

Als ein Gegenstück kann man die *Grundsätze der Anweisung künftiger Lehrmeister in deutschen Schulen in dem ... Schulmeister-Seminario zu Hannover* aus dem Jahre 1774 lesen; die »deutschen Schulen«, das waren die Elementarschulen. Da kann man sehen, was den besagten Kandidaten beigebracht wurde oder beigebracht werden sollte; es beginnt so:

§ 1. Die Methode oder Lehr-Art, der man sich in Unterrichtung der Kinder bedient, muß 1) so beschaffen seyn, daß man *ohne ihre grosse Mühe* den Zweck vollkommen erreiche; damit die Kinder das Lernen mehr für eine Lust, als für eine beschwerliche Last ansehen.

§ 2. Daher muß man in allen Dingen, die man den Kindern beybringen will, A) *von dem leichtesten* anfangen, und von diesem nach und nach zum schwereren hinaufsteigen, und B) *jedes zum erstenmahl vorkommende* Ding oder Wort, das ihnen dunkel ist, kurz und faßlich ihnen *vorher erklären*, ehe man weiter geht. C) Dabey müssen die Kinder nicht mit vielen Dingen auf einmahl *überhäufet* werden; weil sie dadurch leicht verdrüßlich gemacht werden, und in der That weniger oder nichts fassen, wenn sie gar zu viel lernen sollen. Es muß ihnen alles, wobey es geschehen kann, D) durch fleißiges *Fragen* eingeschärfet werden. Die Fragen aber sind also einzurichten, daß sie entweder die Antwort schon in sich fassen, oder doch die Begriffe der Kinder nicht übersteigen.

§ 3. Wie denn (E) ein jeder Lehrmeister sich nach der Schwachheit der Kinder klüglich *berablassen*, und sie nicht nach seiner eigenen Fähigkeit sich vorstellen, auch nicht die Begriffe der stumpferen Köpfe und Anfänger nach der Fähigkeit der witzigeren und geübteren abmessen, sondern *allen allerley* werden muß, damit er einer jeden Art nützlich sey.

§ 4. Die Lehr-Art muß 2) so beschaffen seyn, daß nicht bloß eine Kraft, sondern alle *Kräfte der Seele* durch sie geübet und gebessert werden. Es ist also nicht genug, daß die Kinder vieles mit dem blossen Gedächtnisse fassen, sondern der a) *Verstand* muß hauptsächlich aufgekläret, geschärfet, und zum Guten brauchbar gemacht werden. Daher muß ihnen von allem der *Grund* gezeigt werden, warum z.E. etwas so und nicht anders heisse, und sie müssen lernen, eine jede Sache nach allgemeinen Grund-Regeln

und Unterscheidungs-Zeichen zu beurtheilen.

§ 4. b) Der *Wille* der Kinder darf eben so wenig vergessen werden, oder ungebessert bleiben. Man muß dieserwegen eine jede Gelegenheit ergreifen, die Kinder zum Guten zu erwecken, und am Bösen ihnen einen Abscheu bezubringen. Doch muß dies nicht durch Predigen und lange Reden geschehen, noch immer einerley Art und Vortrag dabey gebraucht, am wenigsten Kaltsinnigkeit dabey verspüret werden. Die Lehr-Art muß also auch hierzu bequem seyn; denn die Kinder bekommen sonst an den Ermahnungen leicht einen Eckel, oder sie werden ihnen mehr zur Gewohnheit, als daß man dadurch bessere.⁵

So harmlos uns das zu sein scheint, so war das doch das Fortschrittlichste, was es damals gab. Denn in der Praxis waren bis dahin die Elementarlehrer wohl eher Handwerker, insbesondere solche, die ihr Handwerk in der Schulstube ausführen konnten, Schneider zum Beispiel; einige wohl auch unversorgte Kriegsinvaliden. Einen sehr anschaulichen Eindruck der üblichen Qualifikationen von diesen Lehrern vermittelt der folgende Bericht über einen Bewerber für eine Lehrerstelle:

2. Jakob Maehl, Weber aus D., hat die Fünfzig hinter sich, hat gesungen: a) O Mensch, beweine dein etc.; b) Zeuch ein zu deinen Thoren etc.; c) Wer nur den lieben Gott läßt etc. Doch Melodie ging ab in viele andere Lieder; Stimme sollte stärker sein, quekte mehrmalen, so doch nicht sein muß. Gelesen Josua 19, 1–7 mit 10 Lesefehlern; buchstabirte Josua 18, 23–26 ohne Fehler. Dreierlei Handschriften gelesen – schwach und mit Stocken; drei Fragen aus dem Verstand, hierin gab er Satisfaction. Aus dem Catech. den Decalog und die 41. Frage recitirt ohne Fehler; dictando drei Reihen geschrieben – fünf Fehler; des Rechnens auch nicht kundig [...].

Es wurde nun einmütig davor gehalten, daß Jakob Maehl wohl der kapabelste [...] item sei seine Aufführung bekannt und gut, wogegen den andern, namentlich dem Kesselflicker, nicht zu trauen, sintemalen er viel durch die Lande streiche.⁶

Zu Beginn des Jahrhunderts, wie gesagt, war klar, dass ein solches Trivialschulwesen den Erfordernissen jener Zeit nicht mehr genügte. Im Zuge der inneren Reformen, zu denen die nationale Katastrophe – der Zusammenbruch des Deutschen Reiches und seiner Staaten – nötigte, wurden in Preußen verschiedene Modelle der Lehrerausbildung diskutiert, für das »Lehrerseminar« entschied man sich:

Der Gedanke der neuen »Lehrerbildungsanstalten« war in Preußen bereits 1812 entschieden worden. Die Lehrerseminare sollten nicht in der Form von rein praktischen Übungs- und Fortbildungskursen bzw. von sogenannten Normalinstituten arbeiten, wie der Pestalozzianer Zeller und in etwa auch Schleiermacher es vorschlugen. Sie sollten auch nicht als rein »literarische« Bildungsstätten nach dem Plan von Ludwig Natorp eingerichtet werden. Ihr Ziel sollte vielmehr die Verbindung beider Aufgaben sein als wissenschaftliche und zugleich praktisch ausgerichtete Anstalten, wie Süvern es vertrat.⁷

Die Neugründung eines Seminars in Moers 1820 war eine Konsequenz dieser Politik. Es vergingen allerdings noch Jahrzehnte, bis die Institution eine feste und jedenfalls in einem Lande – in Preußen – durchgängig übliche Form annahm; ehe gar alle Volksschullehrer das Seminar durchlaufen bzw. eine gleichwertige Ausbildung erhalten hatten. *Diesterweg* war einer der wichtigsten unter denen, die den Aufbau leisteten; er war natürlich nicht der einzige. Vielmehr gab es eine Vielzahl selbstbewusster und fähiger Kollegen, die die Politik des preußischen Staates in dieser Hinsicht mitgestalteten und die politischen Rahmenbedingungen in praktikierbare Praxis umsetzten.

Ein schönes Dokument dessen ist eine Konferenz von Seminardirektoren, die im Jahre 1849 stattgefunden hat. Die Forderungen zu Arbeitsbedingungen, Qualifikation, Bezahlung und Versorgung der Lehrer, die man damals formulierte, zeugen von diesem Selbstbewusstsein, wenn sie auch nicht alsbald in die Praxis umgesetzt wurden; hier ein Auszug, der die Organisation der Lehrerseminare betrifft:

1. Der Staat sorgt durch vollständig organisirte öffentliche Seminarien für die Bildung der Volksschullehrer.
2. Jede Provinz erhält die von ihr erforderte Anzahl Seminarien, die aus allgemeinen Staats- oder Provincialschulfonds unterhalten werden. Ein Seminar soll höchstens 60 Zöglinge haben. [...]
6. Die Seminarien sind in der Regel in Städten mittlerer Größe anzulegen, die namentlich den vollständigen Anschluß an eine mehrclassige Schule und, wenn möglich, an eine Waisen- oder sonstige Erziehungsanstalt gestatten.
7. Die Seminarien sind in der Regel geschlossene Anstalten, welche als Erziehungsanstalten durch ihre ganze Haus- und Lebensordnung, ohne Abschließung gegen das Leben im Staat, Kirche und Gemeinde, ihre Aufgabe darein setzen, ihre Zöglinge zu einer bewußten und selbständigen Stellung für diese Gebiete des öffentlichen Lebens vorzubereiten. Die Seminarien feiern als Anstalten die kirchlichen und vaterländischen Feste. [...]
11. In allen Seminarien findet ein wenigstens dreijähriger Cursus statt. Die Aufnahme in ein Seminar hängt von dem Ausfall einer Prüfung bei dem betreffenden Seminar ab. Ausnahmsweise kann nach dem Ausfall der Prüfung auch die Aufnahme in die zweite Classe gestattet werden. Zur Aufnahme ist ein Alter von mindestens 17 Jahren erforderlich. [...]
14. Für die Präparandenbildung zum Eintritt in das Seminar sorgt der Staat nicht durch besondere Anstalten. Mit keinem Seminar darf eine Präparandenschule verbunden sein. Für die Präparandenbildung wird von dem Seminar eine durch die Vorgesetzte Behörde zu bestätigende Anweisung veröffentlicht. Regel ist, daß der Präparand sich in einer wohleingerichteten Volksschule aushelfend mit beschäftige. Für die Vorbereitung der am besten ausgebildeten Präparanden durch Volksschullehrer werden vom Staate Prämien bewilligt. Für die Organisation der Präparandenbildung im Bezirk sorgen der Schulrath, der Seminardirector und die Schulinspectoren. [...]
19. Das erste Jahr des Seminarunterrichts wird vorzugsweise zur Ergänzung und Klärung des elementaren Unterrichtsmaterials benutzt; im zweiten Jahre waltet die Einführung in die Unterrichtsbehandlung und das Beiwohnen des Unterrichts in der Uebungsschule vor, im dritten Jahre steht die praktische Unterrichtsertheilung vorne an.«⁸

III. Unterricht in dem Schullehrer-Seminar

A. Gegenstände des Unterrichts.

§. 10.

Der Unterricht in dem Schullehrer-Seminar zu Moers erstreckt sich auf folgende Gegenstände:

Religion,
 Sprache,
 Zahlenlehre,
 Größenlehre,
 Naturkunde,
 Geschichte und Geographie,
 Pädagogik und Didaktik,
 Zeichnen und Schreiben,
 Theorie der Musik und
 Gesang.

Hierzu kommen noch die Uebungen der Zöglinge im Unterrichten und in der Musik außer den bestimmten Lehrstunden, auch eine zweckmäßige Anleitung zum Gartenbau und zur Obstbaumzucht zur gelegenen Zeit.

Reglement für das evangelische Schullehrer-Seminarium zu Moers

Das waren Forderungen. Im übrigen zeigte sich schon auf dieser Konferenz die künftige Richtung der preußischen Politik. So soll der damalige König, Friedrich Wilhelm IV., eine Ansprache an diese Direktoren gehalten haben, die so begann:

All das Elend, das im verflossenen Jahr über Preußen hereingebrochen, ist Ihre, einzig Ihre Schuld, die Schuld der Aferbildung der irreligiösen Massenweisheit, die Sie als echte Weisheit verbreiten, mit der Sie den Glauben und die Treue in dem Gemüthe Meiner Unterthanen ausgerottet und deren Herzen von Mir abgewendet haben. Diese pfaufenhaft aufgestutzte Scheinbildung habe ich schon als Kronprinz aus innerster Seele gehaßt und als Regent alles aufgeboden, um sie zu unterdrücken. Ich werde auf dem betretenen Wege fortgehen, ohne mich irren zu lassen; keine Macht der Erde soll mich davon abwendig machen. Zunächst müssen die Seminare sämmtlich aus den großen Städten nach kleinen

Orten verlegt werden, um den unheilvollen Einflüssen eines verpesteten Zeitgeistes entzogen zu werden. Sodann muß das ganze Treiben in diesen Anstalten unter die strengste Aufsicht kommen.⁹

Auch wenn der Text nicht authentisch sein sollte, so trifft er die politische Situation recht gut. Hier wird deutlich, wogegen *Diesterweg* schon zuvor und in der Folge noch vehementer publizistisch zu Felde zog: gegen eine Rekonfessionalisierung der Volksschule und der Ausbildung der Volksschullehrer.

An diesem Punkt setzten die Konflikte ein, die uns heute wichtig sind. Nicht zuletzt wegen seiner dezidiert liberalen Position gilt *Diesterweg* als ein Klassiker der Pädagogik. Er hatte eine entschieden liberale Vorstellung davon, welche Rolle die christliche Religion und demnach der Religionsunterricht in Lehrerbildung und Schule spielten; eine Vorstellung, die von der vor und bald wieder nach der Revolution von 1848 herrschenden kirchlichen Lehre abwich. Die Entlassung aus seinem Amt 1850 hängt hiermit zusammen.

1854 wurde die Arbeit der Seminare und der Volksschulen in sogenannten »Regulativen« festgelegt – nach ihrem Verfasser, *Ferdinand Stiehl*, einem ehemaligen Seminardirektor, die »Stiehlschen« genannt. Das war einerseits als Bestrebung der Vereinheitlichung zu sehen: Mindestanforderungen sollten verbindlich gemacht, das Niveau sollte innerhalb des Staates ausgeglichen werden; übrigens wurde eine Übungsschule für jedes Seminar vorgeschrieben. Der Stundenplan umfasste nach dem Regulativ die Fächer: Schulkunde, Religion, Deutsch, Rechnen, Naturkunde, Geschichte, Geographie, Musik, Zeichnen, Schreiben und Turnen. Der Kursus war durchweg dreijährig, wie in dem zitierten Dokument angedeutet; eine zweijährige Präparandie wurde später vorgelagert.

Diesterweg stimmte in vielen, durchaus nicht unwichtigen Einzelheiten zu. Aber dass die *Regulative* Bestimmungen enthielten, die den Umfang der Unterrichtsgegenstände rigide einschränkten, das war ein Angriffspunkt, den der ehemalige Direktor eines der bedeutendsten Seminare sofort aufgriff. So wurde beispielsweise der Geometrieunterricht dem Seminar untersagt. Der Religionsunterricht sollte auf Katechismus, Gesangbuchverse (dreißig für die Volksschüler, fünfzig

für die Präparanden und achtzig für die Seminaristen) sowie Bibelsprüche beschränkt werden. Als bezeichnend für den Geist der Regulative stellte *Diesterweg* immer wieder heraus, dass die Regulative »den Seminaristen als Privatlektüre die sogenannte klassische Lektüre« verboten; an ihrer Stelle wurden unter anderem »die Märchen der Gebrüder Grimm und andere Kinder- und Missionsschriften« empfohlen.¹⁰ – An die Stelle von Pädagogik, Methodik, Didaktik – wie immer die Bezeichnungen in den verschiedenen Anstalten lauteten – trat das Fach Schulkunde:

Der Unterricht über Schulkunde hat sich vor Abstractionen und Definitionswerk sorgfältig zu bewahren und (ist) möglichst praktisch und unmittelbar zu gestalten.¹¹

Diesterwegs Urteil, kurz und bündig: »Ich halte die Schulregulative für [...] unpädagogisch«, und »sie sind, mit einem Worte, allseitig und radikal reaktionär.«¹² Bis zu seinem Tode hat er sie bekämpft, publizistisch und dreimal im Rahmen einer Anhörung im Landtag – ohne Erfolg. Die Entwicklung in der Praxis ging allerdings weiter. So schrieb Ende der 60er Jahre ein Seminardirektor:

Der Seminar-Unterricht in Preußen bewegt sich also schon lange nicht mehr in den Grenzen, sondern nur noch auf der Grundlage und den Bahnen, die ihm 1854 gewiesen worden sind.¹³

Gegen Ende des Jahrhunderts war das Lehrerseminar dann so weit ausgebaut, dass man sagen kann: Die Seminare erreichten »den Leistungsstand von lateinlosen höheren Schulen und erhielten [...] 1900 auch die begehrte Berechtigung« zum einjährig freiwilligen Militärdienst.¹⁴

Diesterwegs Didaktik

Ich erinnere an die Hannoverschen *Grundsätze*. Sie umfassen das Wissen, das damals als für die Führung des Lehramts erforderlich angesehen wurde, und nur das. Zwei Generationen später, 1835, veröf-

fentlichte *Diesterweg* einen *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer*, dessen allgemeinen Teil er selbst verfasst hat. Der sieht nun ganz anders aus, ich zitiere ein wenig ausführlicher, um einen Eindruck von dem Unterschied zu vermitteln.

Da wird zunächst der Rahmen abgesteckt:

Heutzutage werden die meisten Volksschullehrer in Seminarien gebildet. Bei dem Eintritt wird schon ein gewisses Maß von Kenntnissen, Fertigkeiten und allgemeiner Bildung verlangt; die Zöglinge verweilen in diesen Anstalten zwei, jetzt meistens drei ganze Jahre in dem Lebensalter, in welchem der Mensch am bildungsfähigsten ist. Unter solchen Umständen kann etwas geleistet werden, und es wird etwas geleistet.¹⁵

Und, wie zu erwarten steht, folgen jetzt mehrere Gruppen von »Regeln für den Unterricht«:

- solche, die aus den Anlagen des Menschen entspringen;
 - solche, die den Lehrstoff betreffen;
- diese beiden sind ihm die wichtigsten. Dazu kommen
- solche, die auf die äußeren Verhältnisse und
 - solche, die auf die Person des Lehrers zielen.

Es sind die folgenden:

Regeln für den Unterricht in betreff des Schülers, des Subjekts

1. Unterrichte naturgemäß
2. Richte dich bei dem Unterrichte nach den natürlichen Entwicklungsstufen des Heranwachsenden Menschen
3. Beginne den Unterricht auf dem Standpunkte des Schülers, führe ihn von da aus stetig, ohne Unterbrechung, lückenlos und gründlich fort
4. Lehre nichts, was dem Schüler dann, wenn er es lernt, noch nichts ist, und lehre nichts, was dem Schüler später nichts mehr ist
5. Unterrichte anschaulich
6. Schreite vom Nahen zum Entfernten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichterem zum Schwereren, vom Bekannten zum Unbekannten fort
7. Unterrichte nicht wissenschaftlich, sondern elementarisch
8. Verfolge überall den formalen Zweck oder den formalen und mate-

rialen zugleich, errege den Schüler durch denselben Gegenstand möglichst vielseitig, verbinde namentlich das Wissen mit dem Können und übe das Erlernte so lange, bis es dem untern Gedankenlaufe übergeben ist

9. Lehre nie etwas, was der Schüler noch nicht faßt
10. Sorge dafür, daß die Schüler alles behalten, was sie gelernt haben
11. Nicht abrichten, nicht ad hoc erziehen und bilden, sondern die allgemeine Grundlage zur Menschen-, Bürger- und Nationalbildung legen
12. Gewöhne den Schüler ans Arbeiten, mache es ihm nicht nur lieb, sondern zur andern Natur

13. Berücksichtige die Individualität deiner Schüler

Regeln für den Unterricht in betreff des Lehrstoffes, des Objekts

1. Verteile den Stoff jedes Lehrgegenstandes nach dem Standpunkte oder den Entwicklungsgesetzen des Schülers
2. Verweile vorzüglich bei den Elementen
3. Gehe bei der Begründung abgeleiteter Sätze häufig auf die ersten Grundvorstellungen zurück und leite jene aus diesen ab
4. Verteile jeden Stoff in bestimmte Stufen und kleine Ganze
5. Deute auf irgendeiner Stufe einzelne Teile der folgenden an und führe auch einzelnes aus, um die Wißbegier des Schülers anzuregen
6. Verteile und ordne den Stoff so, daß auf der folgenden Stufe in dem Neuen das Bisherige immer wieder vorkommt.
7. Verbinde sachlich-verwandte Gegenstände miteinander
8. Von der Sache zum Zeichen, nicht umgekehrt
9. Richte dich bei der Wahl der Lehrform nach der Natur des Gegenstandes
10. Ordne den Lehrstoff nicht nach erdachten Begriffen, allgemeinen Schematen, sondern betrachte überall alle Seiten desselben
11. Leite nachfolgende Sätze nicht durch allgemeine Operationen ab, sondern entwickle sie aus der Natur der Sache
12. Der Lehrinhalt richte sich nach dem Standpunkte, den die Wissenschaft erreicht hat

Regeln für den Unterricht in betreff äußerer Verhältnisse, der Zeit, des Ortes, des Standes usw.

1. Betreibe mit deinen Schülern die Gegenstände mehr nach- als nebeneinander

2. Berücksichtige den künftigen Stand deines Zöglings
3. Unterrichte kulturgemäß

Regeln für den Unterricht in betreff des Lehrers

1. Suche den Unterricht anziehend zu machen
2. Unterrichte mit Kraft
3. Mache die Lernstoffe dem Schüler mundgerecht! Und: Halte überall auf gute Aussprache, scharfe Akzente, deutliche Darstellung und denkrichtige Anordnung
4. Stehe nie still
5. Habe Freude an der Entwicklung oder Bewegung für dich und für deine Schüler¹⁶

Man sieht: Das sind allgemeine Orientierungen, von den Seminaristen und Lehrern selbständig in der jeweiligen Unterrichtssituation auszu-legen, mit Inhalt zu füllen, nicht aber Rezepte. Er begründet sie mit dem, was man seinerzeit über Menschen, ihr Lernen und die Struktur der Lerngegenstände wusste. Auch dass dann noch etwas über die Lehrerrolle folgt, erwarten wir eigentlich – bis auf den heutigen Tag gehört das zur Lehrerausbildung. Wenn ich noch ergänze, dass der *Wegweiser* mit einem Kapitel über »Die Bestimmung und Aufgabe des Menschen- und Lehrerlebens« beginnt, so ist das für heutige Profis ebenso wenig ungewöhnlich, wie es das damals war. Aber danach, vor den Kunstregeln, kommt ein Kapitel zum Studium, insbesondere zum Lektürestudium. So etwas fehlt den heutigen Didaktiken. Warum?

Die Seminaristen waren Volksschulabsolventen. Ein paar Jahre hatten sie noch ihre Bildung zu vervollkommen, im Institut der Präparandie; meist hieß das, unter Anleitung eines Lehrers oder Pfarrers. Viel war das nicht, was dabei herauskam, jedenfalls nicht so viel, wie es damals und heute Abiturienten an die Universitäten mitbringen. Deswegen hatte das Seminar zu *Diesterwegs* Zeiten beides zugleich zu leisten: die Vermittlung von allgemeiner Bildung und die Vorbereitung auf den Lehrerberuf. Für den Menschen überhaupt gilt:

Durch unausgesetztes *Streben* nach dem Ziele seines Lebens löset er die Aufgabe des Lebens. Sie ist ihm von seinem Schöpfer gesetzt; er setzt sie sich selbst; er macht sich die Erziehung seiner selbst zur Lebensaufgabe;

das Leben ist ihm die Schule zur Erziehung für die Vollendung der Menschheit in ihm selber.¹⁷

Für den Erzieher und Lehrer hat »diese Aufgabe noch eine besondere Bedeutung«:

Er soll sich nicht nur selbst erziehen und zum Ziele der Vollendung führen; er soll auch andere erziehen; er hat das Geschäft der Erziehung und Bildung sich zum Lebensberufe erkoren. Die Selbsterziehungsaufgabe durch das Leben hindurch gewinnt dadurch noch eine höhere Bedeutung. Er will *andere* für das wahre Leben gewinnen, *andere* veranlassen, das Wahre und Gute zu erstreben, in *ändern* die höchste Entwicklung der Anlagen und Kräfte erstreben; darum sucht er diese erhabenen Eigenschaften zuerst und zunächst *sich selbst* anzubilden.¹⁸

Er könne demnach nur solange wahrhaft erziehen und bilden, »als er selbst an seiner wahrhaften Erziehung und Bildung arbeitet«.¹⁹

Und so sind alle Maßnahmen doppelseitig: Wenn man die Klassiker liest – so zur eigenen Bildung *und* im Blick auf die Bearbeitung im Unterricht der Volksschule; wenn man in die Anfangsgründe der Astronomie einsteigt – zur Erweiterung des eigenen Horizonts *und* zugleich als Vorbereitung auf den späteren eigenen Unterricht. Allgemeine Bildung der Seminaristen *und* ihre Ausbildung für den künftigen Beruf fallen für *Diesterweg* zusammen.

Womöglich war dies der empfindlichste Widerspruch zu den Regulativen: Das Pensum des Seminars sollte nämlich nur in zwei Fächern »über das für den Volksschulunterricht erforderliche Maß« hinausgehen: »in der Religion und in der »deutschen Sprache«.«²⁰ Diese Fächer und nur sie sollten der Persönlichkeitsbildung der Seminaristen dienen. Im Übrigen habe es um die Vermittlung von Lehrbefähigung zu gehen, nicht von allgemeiner Bildung. Diese sei nicht erforderlich dort, wo nämlich »das Seminar als Erziehungsanstalt eine »evangelisch-christliche Lebensgemeinschaft« darstellen« soll.²¹ Es liegt auf der Hand, dass selbstbewusste und gebildete Lehrer, dass der progressive und liberale (ehemalige) Seminardirektor damit überhaupt nicht einverstanden waren. Bis zur Weimarer Verfassung hin

haben die Volksschullehrer sich gegen die Bevormundung durch die Kirche gewehrt – damals, zu *Stiebls* Zeiten, war das weit mehr als die Schulaufsicht: es war das Konzept der Ausbildung in einer christlichen Erziehungsanstalt, dem *Diesterweg* das einer anspruchsvollen Bildungsanstalt entgegstellte.

Bildungsinhalt und zugleich Inhalte des Unterrichts in der Schule: Das unterscheidet *Diesterweg* von den späteren, also auch den heutigen Didaktikern – kein Wunder, denn auch die Schule und die Lehrerbildung unterscheiden sich. Wenn wir den Text heute lesen, so ist er aus zwei Gründen interessant: Einmal eben wegen dieses Aspekts, dass nämlich die Ausbildung der eigenen Bildung dienen kann. Was vermittelt das Universitätsstudium angehenden Lehrern denn heute? Von dem, was da bearbeitet wird, können sie nur das wenigste anwenden. Wohl aber können sie, wenn die Ausbildung denn etwas taugt, pädagogische Urteilskraft, pädagogische Bildung erwerben. Ich werde diesen Gesichtspunkt am Ende noch einmal aufgreifen. – Zum andern finden wir auch dies schon im »Wegweiser«: eine Form des Wissens, die Orientierung für das Handeln in der Praxis, für das Unterrichten in der Schule anstrebt – *zwischen* Rezept und wissenschaftlicher Analyse.

Diesterweg war Bürgersohn und Bürger, Bildungsbürger im guten und präzisen Sinne dieses Wortes. Lehrer bildete er aus für die Volksschule. Das war nicht unsere, das war die Schule für die Kinder des »gemeinen« Volkes, wie es damals hieß. In Elberfeld, wo die Industrie in Deutschland relativ weit fortgeschritten war; in Berlin, wo wie in anderen Großstädten – Hamburg, *Johann Hinrich Wichern* wirkte um jene Zeit – das Proletariat entstand; dies durchaus nicht seiner selbst so bewusst, wie man nach der Lektüre des *Kommunistischen Manifests* glauben möchte, sondern grenzenlos und für uns unvorstellbar elend: da hat *Diesterweg* gesehen, für wen er seine Lehrer auszubilden hatte. Es ist bemerkenswert, dass er in dieser Hinsicht theoretisch die Abstriche zu machen nicht bereit war, wie sie in der praktischen Politik wohl unumgänglich waren. Mit Bedacht, Nachdruck und ohne Nachsicht hat er an dem großen Begriff der allgemeinen Menschenbildung festgehalten, der allgemeinen Bildung aller Menschen, den er beispielsweise bei den Klassikern *Goethe*, *Schiller* und *Herder* formuliert

fand, den er von *Schleiermacher* gehört haben mag und den er durch *Pestalozzi* gelebt sah. Mit pädagogischem Geschick hat er das von den Pädagogen der Aufklärung Gelernte zusammengebracht zu einem Rüstzeug für die Lehrer, die es dann in den Alltag zu übersetzen hatten.

Der Kindergarten

Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782–1852)

Friedrich Fröbel war nicht der erste, der sich um die Erziehung außerhalb der Familie, die Erziehung der – wie wir heute sagen – »Vorschulkinder« gekümmert hat; auch war er in seiner Zeit nicht der einzige. Die Sache lag sozusagen in der Luft (die durch die industrielle Produktion zum ersten Mal nachhaltig verschmutzt wurde). Aber er ist der Erfinder des »Kindergartens«. Er hat dieser Einrichtung eine besondere theoretisch-pädagogische Begründung gegeben, die seinerzeit durchaus fortschrittlich war und vor allem einen erheblichen utopischen Überschuss enthielt. Dieser Überschuss ist es, der die Auseinandersetzung mit seiner Erfindung und ihre Begründung noch heute fruchtbar und produktiv machen kann, allerdings nur dann, wenn man bereit ist, sich auf ihn einzulassen und die teilweise recht schwer zu verstehende Sprache, Begriffs- und Bilderwelt zu studieren.

Das Umfeld

Man muss einen Blick auf das Umfeld werfen, in dem Fröbel gelebt hat, wenn vom *Kindergarten* und ähnlichen Einrichtungen die Rede ist, ja überhaupt von der Entstehung der »Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft«.¹

In der Folge der Französischen Revolution, der Erklärung der Menschenrechte von 1791, der napoleonischen Kriege in Europa kam es im Einzugsbereich des 1803 aufgelösten Deutschen Reiches zur rechtlichen Absicherung gewisser Freiheiten: Die Bauern, zwar nicht mehr leibeigen, mussten ihr Land aber kaufen, um die darauf liegenden Lasten abzulösen. Die Gesellen waren zwar aus der Botmäßigkeit ihrer Meister entlassen, damit zugleich aber auch aus der sozialen Für-

sorge, die denselben ihnen gegenüber oblag. Sie mussten, wie *Marx* das später beschrieb, ihre Arbeitskraft auf dem Markt verkaufen. Die Kehrseite der Befreiung war, überspitzt gesagt, dass sie das Proletariat schuf, dass die kapitalistisch organisierte industrielle Produktion ermöglichte. Das hatte unter anderem für das Aufwachsen der Kinder gravierende Folgen. Einige Zitate aus den *Beiträgen zur Geschichte der Vorschul-erziehung* mögen das illustrieren:

Mit Beginn des 19. Jahrhunderts entstanden in einzelnen deutschen Ländern Bewahranstalten, Warteschulen, Kleinkinderschulen und Anstalten ähnlicher Bezeichnung, die vorwiegend für die kleinen Kinder der arbeitenden Bevölkerung eingerichtet wurden. Während sich diese Institutionen bis 1830 nur langsam und zögernd entwickelten, stieg ihre Zahl nach 1830 erheblich an und erreichte zwischen 1830 und 1848 ihre größte Ausdehnung.²

Es waren zwei Motive, die zur Einrichtung dieser Anstalten führten: zum einen war es aus christlicher Nächstenliebe motiviertes Mitleid mit diesen Kindern oder – in humanistischer Variante – Mitleid mit diesen Kindern als Menschen; zum anderen waren es die angedeuteten Erfordernisse der industriellen Produktion:

Das rasche Anwachsen solcher Einrichtungen läßt sich nicht aus zufälligen Ursachen erklären, sondern spiegelt das Wirken bestimmter objektiver Gesetzmäßigkeiten in der Gesellschaft wider. Es lassen sich gewisse Parallelen zwischen der industriellen Umgestaltung der Wirtschaft und der Herausbildung von Vorschulanstalten feststellen.

Obwohl die industrielle Revolution bereits im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts eingesetzt hatte, konnte sich der Kapitalismus in dem rückständigen und zersplitterten deutschen Staatengebilde bis etwa 1830 nur langsam durchsetzen. Erst die Entwicklung der Naturwissenschaften, zahlreiche Erfindungen und die zunehmende Mechanisierung der Produktion ermöglichten der deutschen Bourgeoisie, größere Kapitalien in Maschinen und Fabrikhallen anzulegen, Frauen und Kinder als billige Arbeitskräfte zu beschäftigen und mit zunehmender ökonomischer Macht auch einige politische Rechte zu erringen.

[...] In der preußischen Baumwollindustrie läßt sich dieser Aufschwung an folgenden Zahlen nachweisen:

Während 1819 mit 14276 mechanischen Webstühlen gearbeitet worden war, betrug die Zahl dieser Webstühle bereits 1834 31759 und war 1840 auf 48540 angestiegen.

Die Umwälzungen im Bereich der Produktion brachten wesentliche Veränderungen auf allen Gebieten des gesellschaftlichen Lebens mit sich. Neue Klassen entstanden, neue Klassenbeziehungen, Herrschaftsformen und Ausbeutungssysteme bildeten sich heraus. Durch die Konkurrenz der Fabriken wurden immer mehr Handwerksbetriebe ruiniert. Nur wenigen Handwerksmeistern gelang es, ihre Betriebe zu kapitalistischen Unternehmen auszubauen und damit in die Klasse der Bourgeoisie aufzusteigen. Die Masse der kleinen und mittleren Warenproduzenten verlor ihre Produktionsmittel und sank in die Klasse des Proletariats ab. Die besitzlosen Landarbeiter wurden entweder in den neugegründeten Betrieben ihrer Agrarherren ausgebeutet oder wanderten in die Städte, um ihre Arbeitskraft billig zu verkaufen. Kleine und mittlere Bauern wurden Halbproletarier und betrieben ihre Landwirtschaft nur noch im Nebengewerbe. Die Masse der Landbevölkerung führte das elende und mühevollen Leben feudaler Hintersassen, die wochentags für den kapitalistischen Unternehmer schufteten und sonntags die Felder ihrer Grundherren bestellen mußten.³

Und nun zu den Kindern:

Das Elend der Kinder begann nicht erst zu dem Zeitpunkt, zu dem sie als Arbeiter in die Fabriken eintraten, es begann bereits bei ihrer Geburt. Während die Mütter und größeren Geschwister von frühmorgens bis spätabends zur Lohnarbeit aus dem Haus gingen, blieben die kleineren Proletarierkinder ohne Aufsicht, Pflege und Erziehung in den Elendswohnungen zurück, waren eingesperrt oder suchten auf den Straßen Nahrung und Beschäftigung.

Amtsprediger Döhner aus Freiberg macht 1829 in einem Artikel auf das traurige Los der kleinen Kinder aufmerksam, »dem sie bei Entfernung ihrer Eltern preisgegeben sind. [...] »Was macht sie mit ihren kleinen Kindern, fragte ich unlängst eine Witwe, »wenn sie, wie so oft, nach G. geht?«

– »Ich schließe die Tür ab und schneide ihnen Brot in eine Schüssel Milch ein, war die Antwort der Mutter, die noch früh vor dem Erwachen der zwei- und dreijährigen Mädchen sich entfernt und vor abends acht Uhr nicht zurückkehren kann.

Hier gibt man ihnen Schlafpulver und macht sie dadurch dumm oder sperrt sie ein und setzt die hilflosen ein- bis zweijährigen Geschöpfe nicht zu übersehenden Gefahren aus, dort heißt man die etwas Größeren sich auf den Straßen herumtreiben und legt bei ihnen dadurch den Grund zum Müßiggang, zur Arbeitsscheu, Betteln und Dieberei. [...]

Diesen Kindern fehlte es nicht nur an der notwendigen Pflege und Erziehung, es mangelte an den elementarsten Bedingungen, die für eine gesunde und normale Entwicklung erforderlich sind.

Sie wuchsen im Schmutz enger und feuchter Kammern oder im finsternen Winkel eines elenden Massenquartiers auf, wo es ihnen an frischer Luft, Sonnenschein und Sauberkeit fehlte. Vom ersten Tage ihres Lebens an er-



Eine arme Familie

hielten sie weder quantitativ ausreichende noch qualitativ richtig zusammengesetzte Nahrung. Sie hungerten und konnten nicht zweckmäßig

Es erlebten von 1000 Neugeborenen

	<i>fürstliche und gräfliche Familien</i>	<i>Stadtarme</i>
das 5. Lebensjahr	943	655
das 10. Lebensjahr	938	598
das 15. Lebensjahr	911	584

bekleidet werden, es mangelte an Betten und Bettzeug. Viele von ihnen starben, bevor sie das erste Lebensjahr erreicht hatten.

[...] Wenn auch die soziale Not der Kinder für manchen Angehörigen der herrschenden Klasse der Anlaß war, Kinderbewahranstalten zu fordern



Eine wohlhabende Familie

bzw. zu gründen, so läßt sich der objektive Grund für das massenhafte Entstehen gesellschaftlicher Kindereinrichtungen doch nicht auf die Einsicht und das Verständnis einzelner Persönlichkeiten zurückführen.

Der objektiv erzielte Entwicklungsstand der Produktivkräfte forderte eine bessere Ausbildung des Nachwuchses von früh an, er gestattete keine Vergeudung potentieller Arbeitskräfte.

Die Veränderungen in der Sphäre der Produktion stellten einerseits höhere Anforderungen an die Erziehung und Bildung der heranwachsenden Generation und entzogen andererseits der Familie als bisherigem Träger der Kleinkindererziehung die realen Möglichkeiten einer produktionsverbundenen Erziehung.⁴

Das, wie gesagt, müssen wir uns vor Augen führen, wenn wir die Entstehung des Kindergartens und die Resonanz verstehen wollen, die *Fröbel* hatte. Auf die verschiedenen Ansätze, die geschilderten Probleme zu lösen, gehe ich nicht im einzelnen ein:

- die Kinderbewahranstalt, die 1812 von der regierenden *Fürstin von Lippe-Detmold* in Detmold gegründet wurde;
- die 1818 von *Friedrich Wadzick* in Berlin gegründete Kinderbewahranstalt;
- den Einfluss, den die Übersetzung eines Buches von *Samuel Wilderspin* in Deutschland hatte; oder auf
- *Johann Georg Wirth* in Augsburg und *Theodor Fliedner* in Kaiserswerth.

Vielmehr komme ich gleich zu *Friedrich Wilhelm August Fröbel* und gebe zunächst einige Daten zu seinem Leben:

Aus der Biographie

1782 als sechstes Kind eines Dorfpastors in Thüringen geboren; Elementarschule; Lehre bei einem Forst-Geometer; Studium der Naturwissenschaften in Jena; drei Jahre als Forstamtsaktuar, dann als Privatsekretär auf einem brandenburgischen Gut tätig; ein Jahr an einer Pestalozzi-Schule in Frankfurt/Main; währenddessen ein achtwöchiger Besuch bei *Pestalozzi*; Hauslehrer in einer Frankfurter Adelsfamilie (drei Knaben,

- ein Mädchen); für zwei Jahre mit den Knaben zu *Pestalozzi*;
Studium in Göttingen und Berlin (Sprachen, Chemie,
Kristallographie)
- 1813/14 Teilnahme an den Befreiungskriegen; zwei Jahre Assistent
am Mineralogischen Institut in Berlin
- 1816 Tod eines älteren Bruders, der drei Kinder hinterließ; mit
diesen und zwei weiteren Neffen gründet er die »Allgemeine
Deutsche Erziehungsanstalt«, die
- 1817 nach Keilhau bei Rudolstadt in Thüringen verlegt wird;
Mitarbeiter sind Freunde aus der Zeit der Befreiungskriege;
bis zu vierzig Zöglinge gegen Ende der 1820er Jahre; dann
Rückgang, da die Anstalt politisch verdächtig war: ein
Burschenschaftler wurde beschäftigt
- 1831–36 verschiedene Einrichtungen in der Schweiz, unter anderem
eine Lehrerbildungseinrichtung und ein Waisenhaus in
Burgdorf
- 1837 *Anstalt zur Pflege des Beschäftigungstriebes der Kindheit und Jugend* in
Blankenburg, Thüringen; später mit einer *Bildungsanstalt für
Kinderführer* verbunden
- 1840 Kindergarten (Finanzierung durch Aktien;
Kinderführerkurse); Reisen zur Verbreitung der Idee;
Entwicklung von Materialien und Texten (*Mutter- und
Koselieder*)
- 1848 eine Lehrerversammlung reklamiert den Kindergarten als
Baustein eines einheitlichen Bildungswesens
- 1851 Verbot des Kindergartens in Preußen
- 1852 gestorben.

Fröbels Verständnis von Erziehung

Bei der Vergegenwärtigung des Werkes von *Fröbel* beginne ich mit dem für unsere Ohren etwas eigenartigen Titel der Keilhauer Anstalt: *Allgemeine Deutsche Erziehungsanstalt*. Eine seiner späteren Planungen – es wurde nichts daraus – nannte er »Volkserziehungsanstalt«. Was er sich darunter vorstellte, erläuterte er so:

Und so ist also das Ganze in seinem Wesen aufgefaßt. Die Erziehung des Knaben – vor allem zum Menschen – ist das Fundament, worauf diese Anstalt beruht; dieses Streben ist es, was ihren Geist ausmacht und ihren Plan bestimmt. Deshalb wird auch gar kein Lehr- und Unterrichtsgegenstand, welcher dem Menschen vorwaltend als Menschen, ohne Berücksichtigung einer späteren besondern Richtung desselben nötig ist, in derselben ausgeschlossen sein. Selbst-, Gottes-, Natur- und Menschheits-erkenntnis, also Sittenlehre, Religion, Naturkunde (Erdkunde usw. eingeschlossen) und Geschichte; Kenntnis und Aneignung aller rein menschlichen Darstellungs- und Erkenntnismittel, also der Muttersprache (mit Kenntnis der gewöhnlichsten, in dieselbe aufgenommenen Fremdwörter und ihrer Bedeutung), Kenntnis des Raums – und so Zahl, Form-, Größenkunde und Zeichnen, der Farbe, – Übung des Farbensinnes, – des Tons – Gesang und Musik; genug, alle aus unserm bisherigen erziehenden und lehrenden Wirken bekannten, als von uns zur allgemein menschlichen Bildung gerechneten Unterrichtsgegenstände, werden in der diesem Kreise, diesem Bildungszweck angemessenen Ausdehnung den Gegenstand des Unterrichts dieser Anstalt ausmachen und somit die fremden und alten Sprachen ausgeschlossen sein. Da nun das Volk in seiner Gesamtheit der Träger des rein Menschlichen ist; da man selbst im gewöhnlichen Sprachgebrauch streng genommen unter Volk eigentlich immer eine solche Gemeinsamkeit versteht, welche das Höchste und Beste zu bewahren und zu pflegen strebt, sich um dasselbe für seine Darlebung sammelt und verbindet; da dem Volke als solchem das Leben, das Tun weit näher liegt als das Erkennen, wenigstens das frühere, ist: darum der Name ›Volkserziehungsanstalt.‹⁵

»Volks-« oder »Deutsche Erziehungsanstalt«? Da findet man etwas von dem nationalen Pathos des revolutionären Bürgertums, das sich gegen Kleinstaaterei und Feudalismus richtete. – Man muss allerdings auch sagen: *Fröbel* fand wenig Resonanz mit diesen und ähnlichen Aufrufen. Es sind private Vereine, vornehmlich in Städten und zum Teil von diesen unterstützt (wie man sich nach den einführenden Bemerkungen schon denken kann). Die Breitenwirkung aber, die er sich erhofft hatte, blieb aus. So hatte er, um ein Beispiel zu nennen, 1808 aus der Schweiz einen Erziehungsplan an seinen Landesherrn

nach Thüringen geschickt und gehofft, der werde ihn unterstützen und ihm die Mittel zur Durchführung zur Verfügung stellen. Die Antwort war eine höflich ablehnende Anerkennung.

Was *Fröbel* unter Erziehung verstand, darauf muss nun noch ein wenig näher eingegangen werden, weil man sonst seine Vorschläge für die Praxis nicht recht verstände:

Diese Erziehung geht aus von der in jedem Wesen, nur auf den verschiedensten Stufen des Bewußtseins ruhenden unmittelbaren Ur- und Grundwahrnehmung, daß alles Dasein hervorgegangen ist aus dem Sein an sich, dem Ursein, aus Gott; – diese Erziehung gründet sich auf die Erkenntnis, auf die Pflege und Erfassung des Menschenwesens als eines Funkens aus Gott. Sie verwirklicht sich durch die Überzeugung, daß das All, die Welt, die Natur, die unmittelbare Offenbarung Gottes, seines Seins und Wesens, die unmittelbare Selbstoffenbarung Gottes, und daß der Mensch als erschienen und erscheinend, selbst ein wesentlicher Teil derselben ist; daß alles Geschehene und Geschehene, der Geist der Geschichte, das Wesen und die Bedingung des Lebens kundtue und daß die Geschichte des Einzelwesens, des Menschen selbst ein wesentlicher Teil der großen Weltgeschichte ist und sich so die Weltgeschichte auch in ihm und durch ihn offenbare. Diese Erziehung nimmt und beachtet jedes Wesen als eine Knospe an dem großen Lebensbaume, jedes Kind, jeden Zögling nimmt und beachtet, pflegt und entwickelt sie als – ein Auge an dem großen Baume der Menschheit; wie ihr der Baum ein Sinnbild alles entwickelnden Lebens, des Lebens des Menschen und der Menschheit in allen Stufen und Forderungen, überhaupt ein erfassendes Erkenntnismittel ist.⁶

Die Frage ist jetzt nur noch: Was ist das allen Gemeinsame, das Gesetz, das alles verbindet und in den Dingen, der Geschichte, den Menschen aufgedeckt werden kann? Kennen wir es, so könnte die Erziehung diesem Gesetz entsprechend eingerichtet werden, und sie müsste erfolgreich sein. Dieser Gedanke wird uns noch bei *Rousseau* begegnen, »Natur« ist bei dem der Schlüsselbegriff.

Zunächst sei noch ein Gedanke eingeschoben:

Dieser Erziehung ist nichts, und so noch weniger irgendein Mensch auf irgendeiner, auch der niedrigsten Stufe der Entwicklung, in den untergeordnetsten Lebensverhältnissen, klein und unbedeutend; denn jedes und jeder ist eine einen göttlichen Lebensfunken in sich schließende Knospe, ein solches Auge, dessen Innerstes zu einem höheren Leben gepflegt und entwickelt werden kann und soll. Jede Entwicklungsstufe, auf welcher sie etwas, sei es Ding oder Mensch, findet und erkennt, ist ihr wichtig; denn sie ist eine für das Erscheinen des Seins, für das Erkennen des daseienden Göttlichen in der lückenlosen Stetigkeit im All, notwendig bedingte, darin begründete, dadurch geforderte Durchgangsstufe, ein bedingter Übergangspunkt der Entwicklung. Jede dieser Stufen gilt ihr insofern gleich, als in jeder die Anlage und Bedingung zur Entwicklung des Ganzen, des Seins und Lebens liegt, als jede unvollkommenere Entwicklungsstufe bei richtiger Erfassung, Pflege und Entwicklung die Bedingung zu einer, wenigstens zur nächsthöheren und so immer fortschreitend ist. Denn jedes ruhende daseiende Sein geht durch Unbewußtsein, d.h. nicht Wissen des Seins, zum Bewußtsein, zum Selbstwissen des Seins, zum Wissen des Eigenseins empor.

Weil hiernach nun nichts an sich klein ist, indem es die Anlage zur Erkennung und Darlegung, Darlebung des All in sich trägt; weil nichts so gesondert, besonders so einzeln dasteht, durch und in welchem nicht wenigstens die Anlage liege, das Ganze, das Allgemeine nachzuweisen: so ist ihr auch kein menschlicher Beruf, keine menschliche Wirksamkeit als solche für ihre Pflege und Erziehung klein, wertlos und unbedeutend.

Diese Erziehung ergreift darum auch das Kleinste, Geringste, Niedrigste, ergreift den Kleinsten, Geringsten, Niedrigsten, achtend und pflegend ihn zu und für höheres, reineres Dasein, Leben und Wirken zu entwickeln.⁷

Bei dem Kleinen dürfen wir sicher auch an die Kinder denken. Wichtig ist hier zunächst der Gedanke, dass alles das Ganze spiegelt, dass die Entwicklung eines jeden – Dinges oder Menschen⁸ – Entfaltung jenes Ganzen ist. Danach suchte *Fröbel*. Er hoffte, dass er es in den einfachsten Formen der Natur finden könne. Seine Studien dienten offensichtlich dem Ziel, diesem Gesetz des Ganzen auf die Spur zu

kommen. So hatte er es in Göttingen als das »Gesetz des Sphärischen« formuliert, später anders – allemal allerdings eigenartig und kompliziert.

Die »Spielgaben«

Wir ahnen, was er meinte, wenn wir uns nunmehr seinen sogenannten »Spielgaben« zuwenden. Zunächst einmal: Fröbel hat eine ganz tief sinnige und durchaus praktische Deutung des Kinderspiels vorgebracht und dementsprechend »Spielgaben« entwickelt:

Wie das neugeborne *Kind* gleich einem reifen, der Mutterpflanze entsunkenem *Samenkorne*, das *Leben* in sich selbst trägt und es auch, gleich jenem, in fortgehendem, aber immer geistigerem Zusammenhange mit dem allgemeinen Lebensganzen *selbsttätig* aus sich entwickelt, so sind auch *Tätigkeit* und *Tun* gleich *die ersten Erscheinungen des erwachenden Kindeslebens*, und zwar eine Tätigkeit, ein Tun mit dem eigentümlichen *Ausdrucke* des *Innerlichen und Innersten*. – innere Tätigkeit und inneres Tun, zur Kundwerdung und Kundmachung eben dieses Innern und Innersten, *durch* Äußeres und *am* Äußeren [...] darin liegt das *Wesen des Menschen*, als eines zum Selbstbewußtwerden und einstigem Selbstbewußtsein bestimmten, wenn auch nur erst in schwachen Andeutungen und leichten Umrissen, dennoch schon bestimmt genug zum Beobachten und Erfassen ausgeprägt; und [...] eben in der richtigen Erfassung und durch die rechte Pflege des Beschäftigungstriebes des Kindes [...] wird dem Menschen, gleich von seinem ersten Erscheinen als Kind, in seiner dreieinigen Beziehung zur Natur, zur Menschheit und zu Gott ganz genügt.⁹

Beachtung der Umgebung, selbsttätiges Aufnehmen der Außenwelt, und Spiel, selbständiges Herauswirken, Hervorleben aus sich, sind also die ersten freitätigen Beschäftigungen des Kindes, wenn seine leiblichen Bedürfnisse befriedigt sind und es sich wohl und kräftig fühlt. Diese Doppeläußerung, Aufnehmen und Hervorleben, ist notwendig in dem Wesen des Kindes, wie des Menschen überhaupt begründet; indem eben seine irdische Bestimmung ist, durch prüfende *Aufnahme der Außenwelt* in sich, durch mannigfaltige beachtende Gestaltung seines Wesens, *Darstellung seiner Innenwelt*, außer sich und durch prüfende *Vergleichung beider*, zu der

*Erkennung ihrer Einbeit, zu der Erkenntnis des Lebens an sich und zur treuen Nachlebung nach den Forderungen desselben zu gelangen.*¹⁰

Das hat Konsequenzen für die Erziehung im allgemeinen, und daraus ergeben sich im besonderen die Gesichtspunkte, nach denen die Spielgaben konstruiert, zu interpretieren und anzuwenden sind:

Darum nun laßt uns suchen dem Kindchen sobald sein Leben, seine Selbst- und Freitätigkeit, sein Glieder- und Sinnengebrauch erwacht ist, sobald es seine Ärmchen und Händchen frei bewegen, wenn es Töne vernennen, sie unterscheiden und seine Achtsamkeit, seine Blicke dahin wenden kann, woher sie kommen; laßt uns dann dem Kinde einen Gegenstand seiner Selbst- und Freitätigkeit geben, welcher den Ausdruck der Selbständigkeit und doch Beweglichkeit hat, welcher in dieser Selbständigkeit und Beweglichkeit von dem Kinde erfaßt (Faust) und begriffen (ge- und ergriffen) werden kann, in welchem gleichsam wie in seinem eigenen Gemüte die *Einbeit* aller Mannigfaltigkeit ruht, welche ihm in seinem neuen Lebensdasein entgegen tritt, worin es also auch, wenn auch noch ganz unbewußt, sein eigenes, in sich selbst ruhendes, selbständiges und doch bewegliches Leben gleichsam in einem Spiegel sehen, so wie solches daran üben und versuchen kann, und dies ist die *Kugel* oder vielmehr der *Ball*.¹¹

Das kann als Definition des »Spiels« gelesen werden. Eigentlich aber ist es mehr als das, ein Hinweis nämlich, eine Anleitung für Eltern und Erwachsene, dem Spiel einen Sinn zu geben, das Spiel des Kindes als sinnvolles Tun zu interpretieren.

Wenn es nun um die Förderung des Kinderspiels, seine im engeren Sinne pädagogische Deutung geht, dann ergibt sich folgerichtig: Dem Kind muss

für seine innere, seine Seelentätigkeit und zu deren Entwicklung und Bildung, ein Gegenstand gegeben werden. Es ist aber keineswegs gleichgültig, nein! Es ist im Gegenteil eine Sache von höchster Bedeutung, welche ein Gegenstand hier dem Kinde, als wahres entgegengesetzt gleiches Gegenbild seiner selbst, gereicht werde.¹²

Was nun kommt, das verblüfft denn doch:

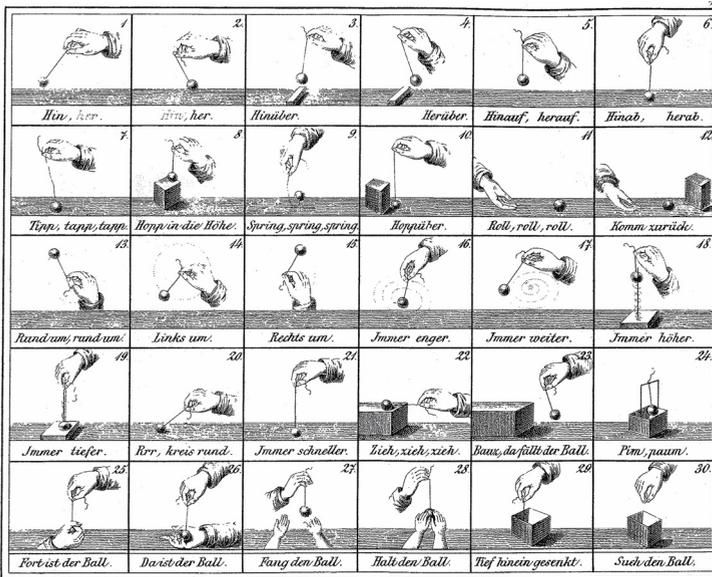
Ein solcher Gegenstand ist aber einzig und allein, ohne alle Einschränkung, der *Ball*, es ist der Ball ohne die leiseste Willkür; vielmehr mit der strengsten Notwendigkeit in der Wahl.¹³

Das bedarf einer Erläuterung:

Wie nun aber der Ball all' den Forderungen der ersten und frühen Kindheitspflege genügend ist, das soll hier ganz kurz angedeutet werden. Als das Kind allseitig erstarken machender und entwickelnder Gegenstand muß der Ball [...] alle die sinnlichen Gegenstände in sich schließen, ja – und dies ist noch das Wichtigste – vom Sichtbaren zum Unsichtbaren, also vom Sinnlichen zum Übersinnlichen überleiten und so ist es: – der Ball hat Körperraum – Gestalt – Größe – Inhalt oder Stoff – Farbe – bewirkt Töne – ist ein Ganzes in sich – mehrfaches Glied anderer Ganze – ist also ein Gliedganzes – schließt Einheit und Vielheit in sich – ist zu teilen – ist bewegbar – wie aber auch ruhend – vor allem aber ist er auch selbst- oder springkräftig – er ist schwer – hat einen unsichtbaren und doch wahrnehmbaren Schwerpunkt – wie eine unsichtbare und doch erkennbare Mitte; – ist dabei sich in alles schmiegend und fugend – sich gleichsam in alles umwandelnd – dem Kinde demnach – (und dies ist weiter eine seiner wesentlichsten Eigenschaften), nach dessen Fordern alles seiend, – namentlich für jedes Bedürfnis und jedes Alter neue Eigenschaften, sich immer kräftiger und vielseitiger entwickelnd. – Durch dieses letztere nur besonders wird der Ball *des Kindes bleibend-liebster Spiegelgenosse*, nicht nur durch seine ganze Kindheit hindurch, sondern sogar über sie hinaus, selbst bis in das reife Jünglingsalter.¹⁴

Der Ball selbst ist es also nicht, er muss vielmehr erst in der pädagogischen Situation zum Symbol des Ganzen gemacht werden. Nur so kann der Gegenstand dem Kinde alles werden; sobald es ein *bestimmtes* Ding wäre, könnte es nur einen Ausschnitt der Welt darstellen. Eine Mutter mit »natürlichem und unverdorbenen Muttersinn«¹⁵ weiß schon, wenn auch oft unbewusst, wie sie mit dem Ball recht umzuge-

hen hat. Aus dieser Praxis heraus entwickelte *Fröbel* Anleitungen zu seinem Gebrauch; hier ein Ausschnitt zur ersten Spielgabe, dem Ball:



Gebrauchsanweisung für die erste Spielgabe, den Ball

Der an der Schnur hängende Ball entschlüpft nach leisem, stetem Zuge des Kindchens Hand und – »Pim, paum; pim, paum!« – »Tick, tack; tick, tack!« – »Hin, her; hin, her!« ertönt zugleich aus der Mutter Mund und bezeichnet seine Bewegung. Schon dieses ganz einfache Spiel läßt durch Verbindung mit Ton, Wort und Anderem mancherlei Wechsel zu.

»Sieh, Kindchen, sieh den Ball: hin, her; hin, her!«

Vergleiche Tafel I Nr. 1 und 2.

Der Ball ruhend: »Da hängt der Ball!«

Den Ball langsam an der Schnur hebend und senkend: »auf, ab!« oder »hin-auf, hin-ab!« S. Nr. 5. 6.

Ihn über einen Gegenstand, z. B. die quer aufgestellte zweite Hand schwingen lassend: »dort, hier; dort, hier!« »hinüber, herüber!« S. Nr. 3. 4.

Oder die Schnur des Balles bedeutend verlängernd, so daß er langsam schwingt, bald zu, bald wegschwingend: »nah, fern; nah, fern« oder »jetzt kommt der Ball, fort geht der Ball« oder »es kommt der Ball, weg geht der Ball« oder ganz allgemein bezeichnend: »da kommt es, weg geht es«
 Die langsame Bewegung durchs Wort bezeichnend: »lang-sam, lang-sam«
 Den Ball im Freien kreisförmig und langsam schwingend: »rund um, rund um« – »rechts um, rechts um« – »links um, links um«.¹⁶

Weitere Spielgaben sind dann Zylinder, Würfel, Plättchen; auch noch das heute noch bekannte Falten von Papierblättern. Und hierher gehören die *Mutter- und Koselieder*.

Dem Kinde nun nicht nur zum Gebrauch seines Körpers, seiner Glieder- und Sinnentätigkeit, sondern später zum vollen Bewußtsein derselben und demselben zu verhelfen und Mütter und deren Stellvertreterinnen zum *Benußsein* dieser Kinderpflege und deren höheren Bedeutung und letzteren Beziehung zu erheben, habe ich einige Liedchen und Spiele, wie sie mir aus dem Leben selbst entgegentraten unter dem Namen

Koseliedchen

Körper-, Glieder- und Sinnenspiele mit ganz kleinen Kindern festgehalten.¹⁷

... ein kleines Lied für das Kind, eines für die Mutter, und das eingebunden in eine symbolhaltig dargestellte Situation des alltäglichen Lebens (ein Beispiel zitiere ich unten auf S.143).

Der Kindergarten

Es mag schon deutlich geworden sein: Die »Kinderbewahranstalt« hatte die Beschäftigung der Kinder zum Zweck gehabt, deren Mütter sich nicht um sie kümmern konnten – eine Maßnahme der sozialen Fürsorge also. Der »Kindergarten«, nach *Fröbels* Konzeption hingegen, war durch einen eigenen *pädagogischen* Zweck definiert. Das Jahr 1840 wird als sein Geburtsjahr benannt. Da nämlich publizierte *Fröbel* seinen *Entwurf eines Planes zur Begründung und Ausführung eines Kindergartens, einer allgemeinen Anstalt zur Verbreitung allseitiger Beachtung des*

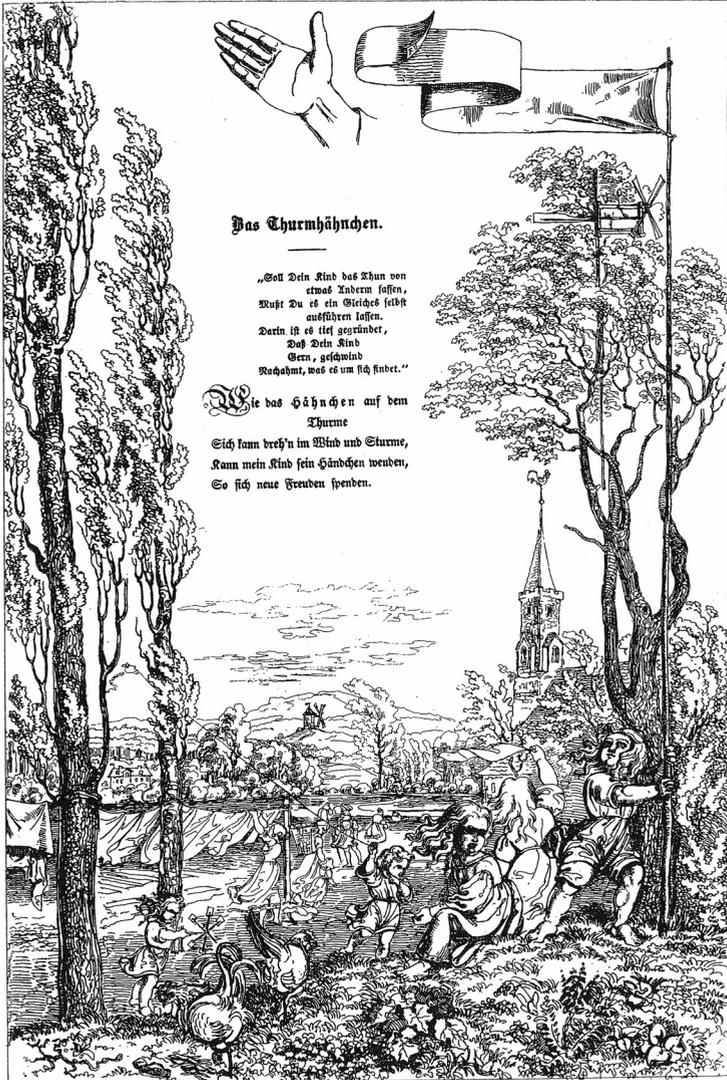
*Lebens der Kinder, besonders durch Pflege ihres Tätigkeitstriebes. Den Deutschen Frauen und Jungfrauen als ein Werk zu würdiger Mitfeier des vierhundertjährigen Jubelfestes der Erfindung der Buchdruckerkunst zur Prüfung und Mitwirkung vorgelegt.*¹⁸

Sehr präzise beschreibt Fröbel mit diesem Titel, welches die Aufgabe dieser Anstalt in der Gesellschaft zu sein hätte:

Frauenleben und Kinderliebe, Kinderleben und Frauensinn, überhaupt Kindheitspflege und weibliches Gemüt trennt nur der Verstand. Sie sind ihrem Wesen nach eins. [...] Allein das Leben hat in seinen mannigfachen Entwicklungen und in seiner vielseitigen Ausbildung oft gegen das Gefühl der Mutter, überhaupt gegen das weibliche Gemüt und gegen die Bedürfnisse des Kindes durch die Riesengewalt äußerer Verhältnisse eine *unnatürliche Trennung* zwischen Kindheit und Frauenleben, zwischen Weiblichkeit und Kinderleben gestellt. [...] Doch nicht in allen Lebensverhältnissen, wo sich die Gewalt der Lebensforderungen zwischen die Mutterliebe und die Kinderpflege drängt, kann solche Vermittlung durch Kindermädchen und Kinderwärterinnen geschehen, was die von der Frauenliebe und dem mütterlichen Frauensinn ins Leben gerufenen Kleinkinderanstalten beweisen. Diese müssen dann eben als ein Ganzes die Vermittlung zwischen Kind und Mutter übernehmen. Allein dafür bedarf es auch der ausgebildeten Führerinnen und genügenden Gehilfen; und so ist dann auch dieser Forderung zu genügen.¹⁹

Der Pflege des Kindes in den ersten Lebensjahren als Basis für »die erweiterte Entwicklung und bestimmtere Ausbildung«²⁰, dem soll die geplante Anstalt dienen. Nein, nicht nur und nicht zuerst das. Der

eigentliche Zweck derselben ist [...]: *für die erste Pflege und Erziehung der Kindheit gleichsam Gärtnerinnen und Gärtner zu bilden.* Wir laden daher hierdurch alle deutschen Frauen und Jungfrauen zur gemeinsamen Begründung und Ausführung einer *allgemeinen Anstalt zur allseitigen Pflege des Kinderlebens bis zum schulfähigen Alter* mit deutschem Gemüte ein; wir fordern mit deutschem Geiste sie auf zur gemeinschaftlichen Begründung und Ausführung eines *deutschen Kindergartens*.²¹



Das Thurmhähnchen.

„Soll Dein Kind das Thun von
etwas Andern lassen,
Wußt Du es ein Weisichs selbst
ausführen lassen.
Darin ist es fast gegründet,
Daß Dein Kind
Gern, geschwind
Nachahmt, was es um sich findet.“

Wie das Hähnchen auf dem
Thurne

Sich kann dreh'n im Wind und Sturme,
Kann mein Kind sein Händchen wenden,
So sich neue Freuden spenden.

Aus den »Mutter- und Koseliedern«

Insgesamt soll die Anstalt dann so aussehen:

Als Vermittlerinnen zwischen Mutter- und Kinderleben müssen [...] die Kindermädchen und Kinderwärterinnen genügen und darum auf der einen Seite mit den häuslichen Geschäften und deren Besorgung bekannt, auf der andern mit der Pflege und Führung des Kindes vertraut, sie zu befriedigen geschickt sein. In dieser letzten Beziehung würden die Kinderpflegerinnen, die Erzieher und Erzieherinnen in das Wesen und den Entwicklungsgang des Kindes eingeführt, zu der Achtung und Liebe desselben beseelt, mit den Forderungen des Kinderlebens und deren Befriedigung durch eine entsprechende Pflege und Erziehung bekannt gemacht, zur Kenntnis der Natur und Beachtung des Lebens im Umfange ihres Wirkungskreises hingeleitet und zu einer diesem angemessenen Führung und Behandlung des Kindes befähigt werden. [...]

Als Vermittlerinnen zwischen Mutter- und Kinderleben müssen [...] die Kindermädchen und Kinderwärterinnen genügen und darum auf der einen Seite mit den häuslichen Geschäften und deren Besorgung bekannt, auf der andern mit der Pflege und Führung des Kindes vertraut, sie zu befriedigen geschickt sein. In dieser letzten Beziehung würden die Kinderpflegerinnen, die Erzieher und Erzieherinnen in das Wesen und den Entwicklungsgang des Kindes eingeführt, zu der Achtung und Liebe desselben beseelt, mit den Forderungen des Kinderlebens und deren Befriedigung durch eine entsprechende Pflege und Erziehung bekannt gemacht, zur Kenntnis der Natur und Beachtung des Lebens im Umfange ihres Wirkungskreises hingeleitet und zu einer diesem angemessenen Führung und Behandlung des Kindes befähigt werden. [...]

Zur möglichst vollkommenen Erreichung des sich gesteckten Gesamterziehungszweckes würde [...] mit der *Bildungsanstalt für Kinderpflegerinnen, Erzieher und Erzieherinnen zugleich eine Kleinkinder-, Pflege- und Beschäftigungsanstalt* verbunden werden, an welcher kleine Kinder jedes Alters bis zur Schulfähigkeit Anteil nehmen würden. In dieser Kinderpflegeanstalt, *in diesem Kindergarten im engeren Sinne*, würden die Bildlinge unter Anleitung erfahrener, in die Ausführung der Idee eingeleiteter Kinderführer, ihrem künftigen Beruf entgegen sich ausbilden. Dieser Kindergarten würde darum Übungsanstalt für die Bildlinge und zugleich Musteranstalt für ähnliche, in gleichem Sinne auszuführende Anstalten sein.

In Beziehung auf die Unterstützung der *Hausfrau* würden die Kinderpflegerinnen zugleich in Besorgung der häuslichen und wirtschaftlichen Geschäfte den nötigen Unterricht und zur Ausübung derselben die notwendige Gelegenheit erhalten, das gesamte Häusliche der Anstalt unter kräftiger, einsichtiger und durchgreifender hausmütterlicher Führung würde dazu auf das Vollständigste Mittel und Wege bieten. – Ebenso würden für Erreichung der weiblichen Handarbeiten im Umfange der Bildungssphäre die allseitig tüchtigsten Lehrerinnen für die Anstalt gewonnen werden. Genug, keine Seite und Richtung für die geforderten Bildungssphären würde ausgeschlossen, selbst die Natur-, besonders die Gewächs- und Gartenpflege mit eingeschlossen sein.²²

Eine beachtlich komplexe Einrichtung war das also, was *Fröbel* da konzipiert und in bescheidenem Umfang auch praktiziert hat: eine neue pädagogische Institution. Sie war definiert durch einen *pädagogischen* Zweck, also nicht durch die gesellschaftliche Problemlage, die ihr Anlass war; ausgestattet mit spezifischen, pädagogischen Mitteln, den Spielgaben; bis hin zur Ausbildung eines eigenen Personals.

Um die Sache zu finanzieren, auch daran hat er gedacht, rief er zum Zeichnen von Aktien über zehn Taler auf; und er stellte sich vor, dass nach einer Art Schneeballsystem jede Frau, die sich durch seinen Aufruf angesprochen fühlt, zehn weitere zur Zeichnung einer Aktie motivieren werde. So hoffte er, dass er 100.000 Taler zusammenbekommen und seinen Plan auf diese Weise realisieren könnte. Der Erfolg entsprach nicht den Erwartungen:

Obwohl der Kindergarten den Forderungen der Zeit entsprach und allmählich auch sein »gesellschaftliches Bewährungsfeld« [...] fand, stieß die Verbreitung der Kindergartenidee auf erhebliche Schwierigkeiten. So erhielt Fröbel z. B. auf sein Ersuchen, die Aktienunterzeichnungen auch für Preußen zu genehmigen, vom Berliner Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten einen abschlägigen Bescheid: Es sei kein Bedürfnis nach dem »Deutschen Kindergarten« vorhanden! Dasselbe Ministerium hatte aber bereits 1827 ein Zirkularreskript versandt, das die königlich-preußischen Regierungen zur Errichtung von Kleinkinderschulen nach dem Vorbild des Engländers Samuel Wilderspin

aufforderte. Die Gründe dafür liegen auf der Hand: Während solche Kleinkinderschulen der ›Verwilderung der Kinder der Armen‹ begegnen und gehorsame, willige, brauchbare Menschen in Fabriken und Schulen entlassen sollten, diente der Kindergarten der freien und allseitigen Entwicklung. Bei solchen Hindernissen nimmt es nicht wunder, daß auch die Aktienverkäufe nur schleppend vorangingen. Im Juni 1843 waren erst 155 Aktien unterzeichnet und davon lediglich 37 bar eingezahlt. ›Zu wenig, schrieb deshalb am 27. November 1843 der ›Allgemeine Anzeiger der Deutschen‹, ›zu wenig, um etwas Rechtes damit anzufangen, nicht 50 Millionen Taler zu viel, wie bei der neuesten Eisenbahn-Aktienunterzeichnung in Sachsen. Freilich sind dort Geldzinsen zu verdienen, hier nur ein Gotteslohn.‹²³

Und, wie gesagt, nach dem Scheitern der Revolution von 1848 wurde der Kindergarten 1853 in Preußen überhaupt verboten (das Verbot wurde Ende der 50er Jahre wieder aufgehoben).

Gleichwohl hat sich die Idee dann durchgesetzt. *Fröbel* selbst hat gegen Ende seines Lebens versucht, in Vorträgen dafür zu werben. Dass die Volksschullehrerschaft den Kindergarten als Vorstufe des Schulwesens reklamierte, wird auch zu seiner Verbreitung beigetragen haben. Zudem hatten die Lebensbedingungen der Kinder in der Gesellschaft Konsequenzen, die eine Erziehung der Kinder vor dem Schuleintritt als öffentliche Aufgabe sehen ließen.

Dies ist das eine, dessentwegen in einer Geschichte der Erziehung an *Fröbel* zu erinnern ist: Vorschulerziehung als öffentliche Aufgabe, in einer Musteranstalt in der notwendigen Komplexität realisiert. Das andere ist wiederum das, was man als den utopischen Überschuss bezeichnen kann. *Fröbels* Idee mag später und andernorts zu methodischem Schematismus einerseits und politischem Konformismus andererseits verkommen sein. Der »Kindergarten«, das Spiel mit und die Anleitung von Kindern durch die »Kinderwärterinnen«, wie er sie nannte, hat seinen *Sinn* in deren allseitiger Entwicklung als einer Entwicklung von Menschen als Menschen.

Die Industrieschule

Im Jahre 1785 erschien in Göttingen eine kleine Schrift mit dem Titel: *Über die Bildung der Jugend zur Industrie. Ein Fragment.* Handschriftlich wird als Autor *Heinrich Philipp Sextro* angegeben.¹ Um wen handelt es sich bei diesem *Sextro*?

- 1746 im Osnabrücker Land als Sohn eines Pastors geboren
- 1765 Studium in Göttingen
- 1767 Konrektor in Hameln
- 1772 Rektor am Lyceum in Hannover
- 1779 Pastor in Göttingen
- 1780 Armenadministrator
- 1784 Professor der Theologie in Göttingen
- 1788 in Helmstedt
- 1798 Hof- und Schlossprediger in Hannover
- 1836 gestorben

... offensichtlich war er ein bedeutender Mensch.

Von ihm hat 1785 der um ein Jahr jüngere Kollege und Amtsbruder *Ludwig Gerhardt Wagemann* das Amt des Armenadministrators übernommen. Ein Jahr zuvor hatte dieser in der Schule der Göttinger Marienkirche mit einem »Industrieunterricht« begonnen – mit 6 Kindern zunächst, zwei Jahre später waren es bereits 180.² – Wer war dieser *Wagemann*?

- 1747 in Kirchwehren bei Hannover geboren
- 1769 Studium in Göttingen
- 1773 Pastor in Göttingen
- 1785 Leiter der Göttinger Armenpflege; später noch leitende Ämter in der Kirche
- 1804 in Göttingen gestorben.³

Seinen Namen hat er sich in der Pädagogik als einer der Begründer der »Industrieschule« gemacht. Seine Einrichtung und *Sextros* Schrift

gelten – wohl nicht ganz zu Unrecht – als Beginn einer Bewegung, die sich rasch im ganzen deutschen Reich ausbreitete. Sehen wir uns im Folgenden

1. *Sextros* Schrift genauer an; werfen wir
2. einen Blick in *Wagemanns* »Industrieschule«; betrachten wir
3. die Zeitumstände, die der Ausbreitung dieser Institution offensichtlich förderlich waren; und fragen wir schließlich
4. was aus der Sache geworden ist.

Das Konzept – *Sextros* Programmschrift

Die Sache nahm ihren Ausgang bei der Armenpflege; deswegen hatte ich das entsprechende Amt in den Lebensläufen ausdrücklich erwähnt. Es gab – damals wie heute, nur viel weitmaschiger – so etwas wie ein soziales Netz, also Einrichtungen zur Versorgung der Armen. Sie reichten nicht aus, waren nicht präventiv, änderten nichts an der den Teufelskreis von Armut und »Bosheit«, wie man es nannte, produzierenden Situation. Wieder wird hier eine Situation – von *Sextro* und den Industriepädagogen – *pädagogisch* interpretiert: Der Teufelskreis hat noch ein Glied, und das ist die Unwissenheit, das Fehlen all dessen, was mittels einer einigermaßen vernünftig eingerichteten Erziehung vermittelt werden müsste und könnte. Anders als noch vielleicht 100 Jahre *zuvor* sah man jedoch, dass dazu Unterricht allein nicht ausreichte.

Sextro schrieb nicht von ungefähr: das, was er vorschläge, werde in Ansätzen schon praktiziert, und zwar von *Wagemann* in Göttingen, wie gesagt: Es sei

nun seit einem halben Jahr in einer Gemeinde der Stadt Göttingen eine solche mit der ordentlichen Lehrschule verbundene *Arbeits- und Industrieschule* [...] zunächst für arme Kinder eingerichtet worden.⁴

Er konnte auf die Qualifikation der Kinder hinweisen, die diese Schule besuchten, wenn man fragen sollte, ob sein Vorschlag realisierbar ist:

Komm und sieh! den Vorschlag in der Hand – und die Art der Ausführung auf der Stelle: siehe die Wißbegierde, Geschäftigkeit und Freude, womit Kinder arbeiten; die gute Ordnung in der Abwechslung der Lehr- und Arbeitsstunden; die Lust und Munterkeit der Arbeitenden in der Lehrstunde; die unaussprechliche Sehnsucht der übrigen Kinder nach solchen nützlichen und ihnen angemessenen Beschäftigungen! Siehe die Art der Unterweisung, die Kosten derselben und der Anlage an Materialien und Werkzeugen zu den Übungen im Knütten, Nähen, im Flachs-Wolle- und Baumwolle-Spinnen! Siehe die Produkte der arbeitenden Kinder von 7 bis 14 Jahren, und berechne den reinen Gewinn für die Zeit – und Zukunft!⁵

Das ist, so fährt er fort, mehr als es bisher in den Schulen gab:

Die mehrsten dem V. [Verfasser] bisher bekannt gewordenen sonst vortreflichen Anstalten zur Verbesserung der Volksschulen scheinen nur das Lehren, nur den Unterricht in nützlichen Kenntnissen und Grundsätzen, *allein* zur Absicht zu haben. Aber an die *Anwendung* dieser Kenntnisse und Grundsätze auf der Stelle, an Anführung zur Arbeitsamkeit, zu vorzüglicher Thätigkeit und Industrie, hat man gar nicht, oder zu wenig gedacht.⁶

Zunächst wäre zu fragen, was das ist, die »Industrie«. Er bestimmt den Begriff wie folgt:

Industrie sey überhaupt anhaltende Thätigkeit, möglichste Übung und schnelle Anwendung der Kräfte der Seele und des Körpers nicht an einem allein, sondern an mehreren und verschiedenen Gegenständen, zur wirklichen mannigfaltigen dauerhaften und edelsten Production, nicht blos zur Befriedigung der nöthigsten Lebensbedürfnisse, sondern auch in der Absicht, zur Bequemlichkeit und Annehmlichkeit des Lebens, zur Mittheilung und zum frohen Genuß, Etwas über zu gewinnen.⁷

In Gegenüberstellung zum »Fleiß« erläutert *Sextro* das dann beispielsweise so:

Die *Industrie* [ist] nicht zufrieden mit der Nothdurft, hört nicht auf, wenn diese befriediget ist, sondern sucht immer weiter zu kommen, etwas übrig zu haben auf kommende Unglücksfälle oder auf andere unerwartete

Eräugnisse, ergreift immer jede Veranlassung zur neuen Kraftaufregung, Aufklärung etc. mit Freuden, führt und übt die Pflicht, auch für den frohen Genuß, für höhere Wohlthätigkeit, Erweiterung ihres nützlichen Wirkungskreises, so lange das Leben dauert, unaufhörlich zu arbeiten.

Industrie also sucht hervor, breitet aus, bildet, schafft, regelt, veredelt, will immer vorwärts – der schaffenden, bildenden, zerstörenden und wieder bildenden Natur nach.⁸

Das sind zunächst nicht mehr als schöne Worte eines Pädagogen. Der Sache selbst kommt er einige Seiten später näher, wo er der »Bildung zur Industrie« den Rahmen absteckt:

Angemessen sey also die Art Indüstrië, wozu frühzeitig die Bildung veranstaltet wird, 1) der Bestimmung der jungen Menschen, wie überhaupt, so besonders auch in dem Kreise ihres wahrscheinlichen Berufs.

An allen Gegenständen, die in diesem Kreise künftig zur eignen Ausrichtung, zum Erwerb, oder zur Beurtheilung und Anweisung andrer, vorkommen können, werden die jungen Kräfte geübt.⁹

Das ist die eine Seite. Aber auch dies gehört dazu:

Die *Produkte* diese[r] Industrie, wozu und wodurch junge Menschen gebildet werden, müssen daher auch so bald als möglich an sich einen reellen Werth haben, mit für das Privat- und gemeine Beste durch diese Übungen auf der Stelle Etwas geleistet werde. Nur darf diese Nützlichkeit der Uebungsprodukte wobey man die Bildung zur Absicht hatte, nicht nach den gegenwärtigen Kosten der Anlage, und dem Überschuß, finanssmäßig berechnet werden.¹⁰

Dieser Hinweis auf die Kosten macht klar, dass die Absicht eine *pädagogische* ist. Die Lebensumstände der Kinder werden als pädagogisches Handlungsfeld interpretiert.

Schließlich die Schule selbst; ich kann *Sextro* ausführlicher sprechen lassen, denn offensichtlich war die Göttinger, waren demnach die vielen nach ihrem Muster eingerichteten Schulen im Prinzip ziemlich genau so beschaffen, wie er das hier beschreibt:

So wie der Schulmeister gewisse Klassen in seiner Lehrschule hat, so bekommt auch die *Arbeitsschule* gewisse Klassen. Eine besondere *Lehrmeisterin* muss dafür angenommen werden. *Zuerst* wird etwa die Frau des Schulmeisters dazu gewählt, wenn sie nur einigermaßen geschickt und treu ist. [...] Ist nun ein besonderes Zimmer im Schulhause vorhanden, darin diese Arbeitsklassen sich aufhalten können, so wird dieses dazu genommen, wo nicht, so wird die Schulstube dazu abgetheilet. *Der Anfang des Schulunterrichts überhaupt* wird, wie gewöhnlich, mit gemeinschaftlichen *Gesange* und *Gebet* gemacht. Alsdann aber theilen sich die Kinder. Diejenigen, die der Schulmeister besonders vornehmen will, dies sey z. B. die Leseklasse, bleiben in der Lehrstube: die übrigen, wie z. B. die Buchstaben- und Buchstabierrklasse, gehen in die Arbeitsstube. Während der Zeit oder der Stunde, da der Schulmeister diese eine Klasse besonders unterrichtet – und wenn er nun durch die sonst gegenwärtigen unbeschäftigten Klassen nicht mehr gestört wird, so wird er mit vorzüglicherem Fleiß, Munterkeit und besserem Erfolg unterrichten können – unterweist und übt die Lehrmeisterin die *beyden andern* Klassen in solchen Arbeiten, die einem jeden Schulkinde in seinem künftigen Beruf in dem Stande gemeinnöthig und gemeinnützlich sind. Zunächst werden allerley Versuche im *Knüthen, Nähen, Knöppeln, Schnur-* und *Netzflechten* auf dem Küssen etc. und, wenn Raum da ist, auch im *Flachs, Wolle- und Baumwollspinnen* gemacht.¹¹

Abgesehen davon, dass das mit der Ordnung wohl immer problematisch war – etwa so lief die Arbeit in der Industrieschule denn wohl auch ab. Genauer belehrt uns darüber die ausführliche Recherche von *Wolfgang Marquardt*. Damit komme ich zum nächsten Abschnitt, dem Blick in die Industrieschule.

Die Praxis der Industrieschulen

Auf Grund dessen, was *Marquardt* aus den ihm vorliegenden Quellen über die Göttinger Industrieschule herausgefunden hat, kann man sagen: In der Tat muss *Sextro* ihre Praxis beschrieben oder muss *Wagemann* dem *Sextro* pünktlich gefolgt sein. Zur Arbeitsorganisation schreibt *Marquardt*:

Die Schüler waren in 3 Klassen *eingeteilt*. Von Michaelis bis Ostern dauerte der Unterricht von 8–12 und von 12.30–16 Uhr. Um 8 Uhr versammelten sich alle Kinder zu einer kurzen Andacht im Lehrzimmer der Marienschule. Danach gingen die 2. und 3. Klasse in das im selben Gebäude untergebrachte Arbeitszimmer. Die 1. Klasse blieb im Lehrzimmer. Um 9 Uhr begab sich die 1. und 3. Klasse in das Arbeitszimmer, während die 2. Klasse jetzt den Literaturunterricht empfing. Um 10 Uhr wechselte die 2. und 3. Klasse miteinander. Von 11 Uhr an wurde den Konfirmanden vom Prediger der besondere Konfirmandenunterricht erteilt, während die anderen Kinder in den Arbeitssälen beschäftigt blieben. Nachmittags wechselte der Unterricht in derselben Weise. Nur wurden von 15–16 Uhr diejenigen Kinder, die schon rechnen und schreiben konnten, in diesen Gegenständen in der Lehrschule unterrichtet. Im Sommerhalbjahr dauerte der Unterricht von 7–11 und von 12–16 Uhr. Diejenigen Kinder, die nach Schulschluß weiterarbeiten wollten, konnten im Sommer bis 18 Uhr und im Winter bis zum Anbruch der Dunkelheit in der Arbeitsschule verweilen.¹²

Wagemann hat auch mit allerlei sich bietenden zusätzlichen Arbeiten experimentiert, beispielsweise:

Die kleinen Knaben und Mädchen wurden seit 1790 mit dem Auszupfen der Seidenfäden aus altem Zeug beschäftigt. Die Seidenfäden wurden mit Baumwolle versponnen und zu halbseidenen Strümpfen verstrickt. Alte Tuchabfälle (Tucheggen) wurden ebenfalls sinnvoll verwendet, indem man sie zu Pantoffelblättern oder Fußtapeten verarbeitete. Die Schuster mussten die Pantoffelblätter mit Sohlen belegen und fertig machen. Dadurch konnten die häufig arbeitslosen Schuhmacher in Arbeit gesetzt werden, und das für solche Pantoffeln außer Land ge[h]ende Geld blieb im Lande. 12 Kinder waren 1790 mit der Pantoffelflechtereie beschäftigt. In diesem Jahr wurde versuchsweise auch Unterricht im Wäschewaschen, Bleichen und in anderen häuslichen Arbeiten gegeben.

Für diese Kinder kam 1795 das Einstecken der Stecknadeln in die sogenannten Briefe hinzu. Durch diese Arbeit sollten die einheimischen Nädler konkurrenzfähig mit den ausländischen Erzeugnissen werden.¹³

Um einen Eindruck von Art und Umfang der Arbeiten zu geben, zitiere ich einen »Auszug aus den Rechnungen«.¹⁴ – Interessant ist noch, dass das Verdienst nicht in erster Linie zur Finanzierung der Anstalt verwendet wurde:

Die Deckung erfolgte teils aus der Werkhauskasse, teils aus Geldern der Landesregierung bzw. des Kommerzkollegiums, teils aus milden Geschenken resp. aus der Büchse des Arbeitszimmers.¹⁵

Serner: Auszug aus der Industrieschulen: Rechnung von Mikhaeli 1799 bis dahin 1800.

Producte welche die Kinder geliefert haben.	Maas, Zahl und Gewicht.	Verkaufte Producte.	Maas, Zahl und Gewicht.	Einnahme.	Gr. Pf. R.
Arbeiten für Lohn.					
Baumwollen Garn	= 156 Pf.	Heden = Garn	= 6 Rbpye	=	27 —
Weber = Geschirre	= 23 Paar.	Hemder	= 41 Stück	=	25 13 —
Kamm = Garn	= 236 Pf.	Baumw. Strümpfe	= 3 Paar	=	2 12 —
Arbeiten für das Institut.					
Flachs = Garn	= 25 Rbpye.	Wollene Str.	= 24 —	=	1 9 —
Hemder	= 43 Stück.	Pantoffel = Blätter	= 6 —	=	1 —
Heden = Garn	= 7 Rbpye.	Schnee = Schuh	= 1 —	=	10 —
Wollene Garn	= 3 Pf. 12 Loth	Criskallifat. Mo-			
Wollene Strümpfe	= 18 Paar.	belle	= 6 Stück	=	4 —
		Ringel	= 51 C.	=	1 26 6
Summa				=	53 25 6

Auszug aus einem Rechenschaftsbericht Wagemanns

Die Einnahmen hätten auch kaum ausgereicht. Vielmehr wurden die Kinder auch noch entlohnt:

Die Kinder, die brauchbare Arbeit lieferten wurden ab 1788 entweder in Form von Kleidungsstücken als auch ausnahmsweise in Geld entlohnt. Dabei sah Wagemann die Entlohnung eher als eine pädagogische, denn als eine wirtschaftliche Angelegenheit an. Die Kinder sollten lernen, dass Arbeit Vorteile bringt. [...] Neben dem Arbeitslohn gab es noch besondere Prämien für die Kinder, die sich durch Fleiß und Ordnung besonders auszeichneten.¹⁶

Eine Ergänzung noch zum »Literaturunterricht«: Einer der sogenannten *Philanthropen*, *Friedrich Eberhard von Rochow* (1734–1805), der

sich durch eine mustergültige Einrichtung der Schulen in seinen Dörfern einen Namen gemacht hatte, verfasste einen *Kinderfreund*, eine Reihe von Erzählungen, wie beispielsweise die folgende:

Die Tagelöhner

Der Tagelöhner Trägemann war läßig und faul. Zur Arbeit mochte kein Mensch ihn haben, denn er hinderte nur die andern; und wer denn doch von ihm Arbeit gethan haben wollte, der musste gewiß auch jemand bei ihm zur Aufsicht stellen.

Da ihm nun keiner gern was zu verdienen gab, ausser im Nothfall, wenn kein andrer zu haben war; so verdiente Trägemann auch wenig, konnte sich nichts zu gute thun, kam immer mehr und mehr von Kräften, und die Arbeit ward ihm von Tag zu Tag saurer. Davon ward er nun auch endlich verdrießlich, mürrisch, neidisch und zänkisch gegen jedermann. Mit seiner Frau, die mit den Kindern, seiner Faulheit wegen, oft kein Brodt hatte, führte er die unzufriedenste Ehe, und man sah ihm das Elend und den Mangel an. Einst, als sie des Abends von der Arbeit nach Hause giengen, klagte er gegen einen andern fleißigen Tagelöhner und sprach: »Wir armen Tagelöhner! Uns geht es recht übel!« »Nein«, antwortete der andere, »nur den Faulen unter uns geht es schlecht. Wer arbeiten will, und kann, dem mangelt nichts als das, was überflüßig und also entbehrlich ist.«

Armut ist ein Gefährte der Faulheit. Spr. Sal. 6,6–11, 14, 23.¹⁷

Nicht zwar aus Göttingen, aber aus anderen Industrieschulen ist überliefert, dass solche Texte Gegenstand des »Lehrunterrichts« waren – eine sinnvolle Entsprechung der praktischen Arbeit in den Industrieschulen.

Die Institution breitete sich schnell aus. Über 700 Seiten stark ist der knapp gefasste Bericht von *Marquardt* – und er hat nur die nordwest- und süddeutschen Schulen erfasst; die mittel- und ostdeutschen sowie die in Österreich und Böhmen fehlen noch.

Nicht alle Industrieschulen waren nach dem *Wagemann'schen* Muster organisiert. Es gab solche ohne eine Verbindung von Arbeit und Unterricht – reine Erwerbsarbeit der Kinder; und es gab andere,

bei denen während des Unterrichts gearbeitet wurde. So war das etwa in der Schule in Braunschweig:

Aus dem kleinen Vorzimmer, wo die Wolle gekratzt und dubliert wird, geht man durch eine Tür in das ordentliche Lehr- und Arbeitszimmer. Beim Eintritt gleich zur Rechten ist ein Ofen und in einiger Entfernung der Sitz des Lehrers, wovon er seine ganze Schule bequem übersehen kann. [...] Vor dem Lehrer zur Rechten sitzen die Mädchen und vor ihm zur Linken die Knaben. Jene auf 6 Bänken, die nicht vollkommen einen Fuß breit sind, diese auf 7 Bänken von eben derselben Breite. Alle Tische haben einerlei Höhe. Zwischen den Knaben und Mädchen ist ein Gang von ungefähr 4 Fuß Breite, wohin beim Spinnen die Räder gestellt werden. Am Ende dieses Ganges ist ein Schrank für die Bücher, Schreibebücher u. dgl.

In den beiden Ecken dem Lehrer zur Seite sind wieder Schränke, jeder von beiden mit 8 Gefächern, zwischen welchen der Raum nicht ganz gleich ist, damit höhere und niedere Dinge darin untergebracht werden können, weil ihre Bestimmung ist, die Arbeiten darin aufzubewahren. Über der einen Tür steht mit goldenen Buchstaben auf blauem Felde »Bete und Arbeite«, und über der anderen die Worte: »Sorge für Seel' und Leib«. [...] Übrigens hat dies Zimmer das Gute, das es schön hell ist, indem zu beiden Seiten Fenster sind, vier auf der einen und ebensoviel auf der anderen Seite.¹⁸

Die gesellschaftlich-ökonomischen Randbedingungen

In einer aufschlussreichen Studie aus den 1930er Jahren hat *Robert Alt* die Industrieschule als Ausdruck der »Erfordernisse des aufblühenden Kapitalismus« interpretiert.¹⁹ Das ist sicher zu einseitig gesehen. Aber ohne Zweifel ist jedenfalls dies richtig: dass die Industrieschule ohne diesen Kontext nicht das öffentliche Interesse und die Verbreitung gefunden hätte, die weder früher noch später einer pädagogischen Innovation zuteil geworden sind.

Zunächst muss ich das »Verlagswesen« einführen. In Deutschland – anders als in den westeuropäischen Ländern – hielten sich »handwerkliche Organisation und Herstellungsweise« noch lange, gemäß

welcher »für den Eigenbedarf oder direkt für den Produzenten« gearbeitet wurde.²⁰ Ansätze der modernen, kapitalistischen Produktion gab es allerdings auch hier, nämlich den *Verlag*.

Beim Verlag lag der Vertrieb der Waren in der Hand des Unternehmers, des Verlegers. Dieser gab den Auftrag zur Arbeit, lieferte meist den Rohstoff, stellte oft auch die Werkzeuge, überwachte deren Arbeitsweise, prüfte die abgelieferten Waren und zahlte einen Stücklohn. Er beschäftigte oft eine große Anzahl von Arbeitern, die jeder für sich zu Haus arbeiteten. Viele von ihnen versahen die Arbeit für den Verleger als Nebenarbeit, also neben einer andersgearteten – meist landwirtschaftlichen – Tätigkeit, die den größten Teil ihrer Arbeitskraft beanspruchte.²¹

Der Verlag brauchte Arbeitskräfte, und es gab offensichtlich allerlei Maßnahmen sozusagen der Zwangsrekrutierung. Allerdings war das vormodern, nicht rentabel und funktionierte vor allem bei großen Gütern. Deswegen:

An die Stelle des Zwanges zu der in den neuen Verhältnissen gebotenen Arbeit musste die Erziehung gesetzt werden, die die Willigkeit und Eignung der Massen zur geforderten Lohnarbeit zur Aufgabe hatte.

Die Wendung zu erzieherischen Maßnahmen wurde um so wichtiger, als mit fortschreitender Entwicklung der kapitalistischen Produktionsweise nicht nur viel Arbeiter benötigt wurden, sondern auch solche, die die Waren besser und billiger produzierten. Die Zwangsarbeit aber ergab schlechte Produkte, war also nicht genügend rentabel.²²

»Die Wendung zu erzieherischen Maßnahmen« – damit sind wir bei der Industrieschule; sie war es, die diesem Bedarf entgegenkam. *Alt* zitiert den Philanthropen *Joachim Heinrich Campe*:

So gebe man die Alten auf und schränke seinen Fleiß auf denjenigen Stoff ein, der noch bearbeitet werden kann, weil er noch nicht abgehärtet ist. In den Schulen oder nirgends kann eine Nation zur Industrie wie zu jeder anderen moralischen oder politischen Tugend gebildet werden!²³

In diesem ökonomischen Kontext wird es auch verständlich, dass es durchweg bestimmte Arbeiten waren, die in den Industrieschulen dauerhaft betrieben wurden. Die Wahl der Gegenstände hing von den jeweiligen wirtschaftlichen Randbedingungen ab:

Dass diese Textilarbeiten in der Industrieschule vorherrschen, findet seine Begründung in der wirtschaftlichen Situation jener Zeit. Die Textilmanufakturen sind die alle anderen überragenden Großbetriebe. [...]

In dieser Massenproduktion greifen selbstverständlich auch zuerst neue Betriebsformen und Arbeitsweisen um sich. Früher als anderswo fallen hier die zunftmäßigen Schranken. Beschränkung der Gesellenzahl und der Anzahl der Webstühle wird schon zeitig beseitigt. Und früh finden wir hier verlagsmäßige Organisationen, so die ersten Vorboten des Verlages in Sachsen in der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts oder Arbeit der Görlitzer Tuchmacher für den Verleger am Ende des 16. Jahrhunderts. Später dringt der Verlag in alle Zweige der weiterverarbeitenden Textilindustrie.

Die Massenerzeugung wird begleitet durch stetige Klagen der Unternehmer und der staatlichen Organe über fehlende Arbeitskräfte [...].

Dem Mangel an Arbeitern sollte nun die Industrieschule abhelfen, indem sie durch die Ausführung der eingangs aufgezählten Arbeiten die Kinder zu Verlagsarbeitern erzog und die kindliche Arbeitskraft schon in der Schule den Fabrikanten zur Verfügung stellte.²⁴

Damit wird auch die Gefahr verständlich, dass nämlich aus der Industrieschule ein Institut werden könnte, in dem ausschließlich Verlags-, also Erwerbsarbeit betrieben wurde. Der Lehrer, darauf macht *Alt* aufmerksam, spielt dann leicht die Rolle eines »Faktors«:

Der Lehrer konnte vom Schulehalten allein meist nicht existieren. Auch die kleinen Vergütungen, die er für kirchliche Nebenämter und Hilfsdienste erhielt, wie die Gräserei und Baumnutzung auf dem Friedhof, der Inhalt des zweiten Klingelbeutels, die Zuwendungen bei Konfirmationen und Hochzeiten, konnten daran nichts ändern. Häufig kommt überhaupt nur ein Einheimischer als Lehrer in Betracht, der ein Stück Land hat und so das Notwendigste selbst anbauen kann. Wenn er ein Landloser ist, muss

er neben seinem Unterricht Lohnarbeit verrichten oder ein Handwerk betreiben. Sein Unterricht ist nur Nebenbeschäftigung. [...]

Hier sollten die Einkünfte aus dem Industrieunterricht dem armen Schulmeister ein Äquivalent bieten. Aus dem nebenberuflichen Diener der Kirche, aus dem Tagelöhner des Bauern wird ein nebenberuflicher Vermittler des Kapitalgebers, des Verlegers. Der Lehrer soll durch die Vorteile, die ihm daraus erwachsen, an der Bildung der Schüler zur Industrie, an der Arbeit der Kinder für die Manufakturen interessiert werden.²⁵

Das Ende der Industrieschule

Hier kann ich es kurz machen. In dem Maße, in dem sich die ökonomischen Randbedingungen änderten, verschoben sich auch die Interessenlagen. Auch in Deutschland beginnt die Ausdehnung der »großen Industrie«:

Das Verlagssystem weicht den zentralisierten, mit großer Maschinerie betriebenen Fabriken. Die große Warenqualitäten hergebende Maschine – verbunden mit der völligen Handels- und Gewerbefreiheit und der Aufhebung der Untertänigkeit – beseitigt die Nachfrage nach Lohnarbeitern und schafft bald eine große industrielle Reservearmee. Die hausindustrielle Produktion wird in den meisten Gewerbezweigen unrentabel. [...]

Die Mechanisierung des Arbeitsprozesses bringt es mit sich, dass nicht mehr in dem Ausmaße wie bisher gelernte Arbeiter gebraucht werden, dass Handwerksgeschick – in vielen Produktionszweigen und bei vielen Produktionsvorgängen – kaum noch die Güte der Waren beeinflusst.²⁶

Das lesen wir in allen Berichten über die Industrieschulen: niedrige Qualität und zu teuer. Nur an einer Stelle hat sich der Industrieschulunterricht gehalten:

Nur auf einem Gebiete läßt der Umstand, dass die Maschine hier zunächst noch nicht eindringt, sondern individuelle Handarbeit ihre Gültigkeit behält, einen Rest des einstigen Industrieunterrichts bestehen: bei der Ausbesserung der Kleider und der Wäsche des Haushaltes. Die Industrieschule geht so in langsamer stetiger Umwandlung ihrer Funktion und

Form an manchen Orten direkt in den Handarbeitsunterricht für Mädchen über.²⁷

Der Handarbeitsunterricht, wie er etwa in meiner Jugend noch üblich war – das ist seine historische Wurzel.

So erlischt die ehemals weitverbreitete Institution der Industrieschule mit dem tiefgreifenden Wandel der Produktionsverhältnisse, deren Eigenart in einer bestimmten Phase ihrer Entwicklung eine so geartete Einrichtung erforderte und ermöglichte. Ein neues Stadium der kapitalistischen Wirtschaft bringt andere Aufgaben und Formen der Erziehung und der Kinderarbeit.²⁸

... und muss auf neue Weise pädagogisch interpretiert werden. Ein umfangreich recherchiertes Lexikoneintrag aus dem Jahre 1905²⁹ lässt sich nämlich so lesen: Zwar gab es damals die »Industrieschule« in der Form nicht mehr, wie ich sie hier rekonstruiert habe. Aber die ihr zugrundeliegende Idee lebte über das 19. Jahrhundert hin in anderen Formen weiter. So darf man möglicherweise die »Arbeitsschule«, wie sie zu Beginn des 20. Jahrhunderts zum Beispiel in Deutschland von *Georg Kerschensteiner* und *Hugo Gaudig* oder in Russland von *Pavel P. Blonski* publik gemacht wurde, in dieser Tradition verorten – die »*polytechnische* Oberschule« der DDR nicht zu vergessen. Diese war zwar nicht so etwas wie die Nachfolgerin der Arbeitsschule, und beide waren keine Industrieschulen. Aber es könnte hilfreich sein, wenn wir uns an sie erinnerten und dabei an die »Arbeit« unserer »Schul-, Gruppen-, Klassen- oder Hausarbeiten« dächten.

Wohnstubenerziehung und Elementarmethode Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827)

Dieses Kapitel beginne ich mit einem Bilde, und zwar so, dass derjenige selbst zu Worte kommt, den ich in diesem Kapitel vorstellen möchte. Danach werde ich einzelne Züge dieses Bildes erläutern und von diesen her sein Werk aufschließen.

Freund! Ich erwache abermal aus einem Traum, sehe abermal mein Werk zernichtet und meine schwindende Kraft unnütz verschwendet.

Aber so schwach, so unglücklich mein Versuch war, so wird es jedem menschenfreundlichen Herzen wohl tun, sich einige Augenblicke ob demselben zu verweilen und die Gründe zu überlegen, die mich überzeugen, daß eine glückliche Nachwelt den Faden meiner Wünsche sicher da wieder, anknüpfen wird, wo ich ihn lassen mußte.

Ich sah die ganze Revolution von ihrem Ursprung an *für eine einfache Folge der verwahrlosten Menschennatur* an und achtete ihr Verderben für eine unausweichliche Notwendigkeit, um die verwilderten Menschen zur Besonnenheit über ihre wesentlichsten Angelegenheiten zurückzulenken.

Ohne Glauben an das Äußere der politischen Form, die sich die Masse solcher Menschen selber würde geben können, hielt ich einige durch sie zur Tagesordnung gebrachte Begriffe und rege gemachte Interessen für schicklich, hie und da etwas für die Menschheit wahrhaft Gutes anzuknüpfen.

Also brachte ich auch meine alten Volkserziehungswünsche, soviel ich konnte, in Umlauf und legte sie vorzüglich mit dem ganzen Umfang, in dem ich sie denke, in den Schoß Legrands (damals einer der Direktoren der Schweiz). Er nahm nicht nur Interesse dafür, sondern urteilte mit mir, die Republik bedürfe der Umschaffung des Erziehungswesens unausweichlich, und war mit mir einig: *die größtmöglichste Wirkung der Volksbildung könnte durch die vollendete Erziehung einer merklichen Anzahl Individuen aus den ärmsten Kindern im Lande erzielt werden, wenn diese Kinder durch ihre Erziehung*

nicht aus ihrem Kreis gehoben, sondern durch dieselbe vielmehr fester an denselben angeknüpft würden.

Ich beschränkte meine Wünsche auf diesen Gesichtspunkt. Legrand begünstigte ihn auf alle Weise. Er fand ihn so wichtig, daß er einmal zu mir sagte: »Wenn ich auch von meinem Posten abtrete, so geschieht es nicht, bis du deine Laufbahn angetreten.«

Da ich meinen Plan von der öffentlichen Erziehung der Armen im dritten und vierten Teil von »Lienhard und Gertrud« (erste Ausgabe) umständlich dargelegt, so wiederhole ich seinen Inhalt nicht. Ich legte ihn mit dem ganzen Enthusiasmus sich nähernder Hoffnungen dem Minister *Stapfer* vor. Er begünstigte ihn mit der Wärme eines edlen, die Bedürfnisse der Volksbildung aus den wesentlichsten und höchsten Gesichtspunkten umfassenden Mannes. Ebendies tat auch der Minister des Innern, *Rengger*.

Meine Absicht war, zu meinem Zweck im Zürichgebiet oder Aargau ein Lokal zu wählen, das durch Vereinigung der Lokalvorteile, der Industrie, der Landkultur und der äußern Erziehungsmittel mir den Weg sowohl zur Ausdehnung meiner Anstalt als zur Vollendung ihrer innern Zwecke erleichterte. Aber das Unglück von Unterwalden (im September 1798) entschied über das Lokal, das ich wählen mußte. Die Regierung sah es als dringend an, diesem Distrikt wieder aufzuhelfen, und bat mich, für einmal den Versuch meiner Unternehmung an einem Ort zu machen, dem wahrlich alles mangelte, was den glücklichen Erfolg derselben auf einige Weise befördern könnte.¹

Als 53-jähriger hat *Johann Heinrich Pestalozzi* dies geschrieben, in einem Alter, in dem sich manch einer heute schon auf das Geleistete besinnt, es als Alterswerk zusammenfassend darstellt und sich langsam auf den Ruhestand vorbereitet. – Wer war dieser *Pestalozzi*?

Aus der Biographie

- 1746 in Zürich geboren; aufgewachsen bei Mutter und Magd sowie dem Großvater, einem Dorfpfarrer,
- 1754–64 Besuch der Lateinschule ohne Abschlussprüfung; verkehrt in geistig führenden, politischen, republikanischen Kreisen seiner Vaterstadt

- 1767 so etwas wie eine Landwirtschaftslehre
- 1769 Landerwerb, Heirat, Bau des »Neuhof«; das landwirtschaftliche Unternehmen scheitert
- 1775 Einrichtung einer Armenanstalt, einer »Industrieschule«: *Eine Bitte an Menschenfreunde und Gönner zu gütiger Unterstützung einer Anstalt, armen Kindern auf einem Landhause Aufzucht und Arbeit zu geben*. Der Aufruf hatte Erfolg; die Mittel sind allerdings bald aufgebraucht
- 1779 Auflösung der Anstalt
- 1781 erster Teil von *Lienhard und Gertrud*; Schriftstellertätigkeit (Stellungnahmen in politischen Auseinandersetzungen zwischen der Landbevölkerung und dem städtischen Patriziat)
- 1799 Anstalt für Armen- und Waisenkinder in Stans; wird nach kurzer Zeit aufgelöst, das Gebäude wird als Lazarett gebraucht
- 1800 Erziehungsanstalt, Schulmeisterseminar im Schloss Burgdorf
- 1803 Reföderalisierung der Schweiz, keine finanzielle Unterstützung durch die Zentralregierung
- 1804 Verlegung der Anstalt nach München-Buchsee, da das Schloss von der Berner Regierung gebraucht wird
- 1805 Yverdon/Iferten, Kanton Waadt: eine Internatsschule, verbunden mit einem Lehrerseminar; Weltruhm; gute Mitarbeiter
- 1815 Konflikte unter den Mitarbeitern
- 1818 Armenanstalt in der Nähe (bezahlt aus dem Erlös der publizierten gesammelten Werke)
- 1825 Auflösung des Instituts, zum Enkel nach Neuhof
- 1826 Autobiographie, der *Schwanengesang*
- 1827 gestorben.

Die Industrieschule

Nach dieser Skizze des Lebenslaufs dürften einige Anspielungen verständlich werden, wie wir sie im anfangs zitierten Texte finden. »Abermal« – dem ging nämlich der Versuch einer, wie ich die Anstalt nannte, »Industrieschule« auf dem Neuhof voraus.

Ich sah in einer armen Gegend das Elend der bei den Bauern von den Gemeinden verdungenen Kinder; ich sah, wie erdrückende Härte des Eigenntuzes diese Kinder fast alle durchgehends an Leib und Seel – fast dörftte ich sagen, zugrunde richtet, wie viele, ohne Mut und Leben, serbend, zu keiner Menschlichkeit, zu keinen Kräften sich selbst und dem Vaterlande emporwachsen können. Ich hielt die Lage meiner Güter bei Königsfelden für schicklich, auf denselben einige Versuche in dieser meiner Herzensangelegenheit zu machen, und schien damals mit Kräften unterstützt zu werden, die mir jetzt mangeln. Indessen hat sich durch Erfahrung von mehr als einem Jahr gezeigt, daß diese Begriffe und Hoffnungen nach überstiegenen Anfangsschwierigkeiten erreicht werden könnten.²

Dagegen verspreche ich, wenn ich zum Endzweck einer solchen Unterstützung gelange, alle meine Zeit und Kräfte ganz zur Bildung solcher armen verlassenen Kinder, mit Abandonnierung aller andern Geschäfte, anzuwenden. Ich verspreche, die Anzahl anzunehmender Kinder dem Verhältnis der Anzahl und Stärke der zu erhaltenden Vorschüsse gemäß einzurichten. Ich verspreche, diese Kinder alle im Lesen, Schreiben und Rechnen zu unterrichten. Ich verspreche, alle Knaben, soviel meine Lage, Kenntnis und Umstände es zugeben, zur Kenntnis des engern Tauerfeldbaues anzuführen. Ich verstehe dadurch die Mittel und Wege, aus kleinen Stücken Landes durch vorzügliche Anbauungsart mehrere Produkte zu ziehen.³

Die Sache war nicht neu, wie berichtet, gab es überall in Mitteleuropa derartige Schulen; der Hauslehrer *von Humboldts, Campe*, hatte zum Beispiel über sie ein bedeutendes Buch geschrieben.⁴ Von *Pestalozzi* können wir besonders viel über die Konzeption und die Risiken einer solchen Anstalt erfahren, da er ungewohnt unerbittlich und unnachsichtig seine Hoffnungen, Erfolge und Misserfolge protokolliert hat.

Zu den Randbedingungen seines Unternehmens:

Seine Zeit. Die weitgehende Gleichberechtigung mit dem städtischen Bürgertum, die der Schweizer Landbevölkerung im Mittelalter mehrfach urkundlich zugestanden worden war, war etwa seit dem 16. Jahrhundert einer wachsenden Vormachtstellung der Städte gewichen, in denen das Patriziat die Macht in der Hand hielt. Es drückte das Landvolk in eine wirt-

schaftliche, politische und soziale Abhängigkeit herab; größere Wirtschaftsunternehmungen, die Teilnahme an Handel, Industrie und Gewerbe waren der Landbevölkerung untersagt, die politische Mitwirkung, der Zugang zu öffentlichen Ämtern und Offiziersstellen verschlossen, endlich sogar die Möglichkeit verwehrt, das städtische Bürgerrecht zu erwerben. Etwa um die Zeit der Geburt Pestalozzis wurde das öffentliche Interesse an der Landwirtschaft in der Schweiz wieder größer, ausgelöst durch die Bedürfnisse der kapitalistischen Entwicklung und angeregt durch die von Frankreich ausgehende Bewegung der Physiokraten, die von der Gesundung der Landwirtschaft eine Gesundung des gesamten Wirtschaftslebens erhofften. In der Generation, zu der auch Pestalozzi zählte, wuchs die Begeisterung für die Landwirtschaft; man faßte sie zugleich als eine Tätigkeit auf, die den Landbewohner aufklären und ihm damit zum kulturellen Fortschritt verhelfen sollte. Neben der Landwirtschaft war ein Teil der ländlichen Bevölkerung der Schweiz in die Textilverarbeitung einbezogen, gewöhnlich in der Form des hausindustriellen Verlagssystems. Eigenproduktion der lebenswichtigen Güter durch die Landwirtschaft und gemeinsame heimindustrielle Tätigkeit der Bauernfamilien unter der Leitung des Vaters verschafften – vor der Französischen Revolution – einem Teil der Landbewohner ein relativ gesichertes Auskommen, während ein anderer Teil in bitterster Armut dahinvegetierte. Als zu Beginn des 19. Jahrhunderts der Prozeß der Industrialisierung, die Entwicklung des Fabriksystems allmählich auch auf die Schweiz übergriff, löste sich die patriarchalisch produzierende und konsumierende bäuerliche Familie immer mehr auf und fiel der Verelendung anheim, in den Städten entstand das produktionsmittellose Proletariat, und die ökonomischen Gesetze der kapitalistischen Produktion setzten sich mehr und mehr durch.⁵

In ein paar Stichworten *Pestalozzis* Konzept dieser »Industrieschule«:

- *Versorgung* der Kinder mit dem, was zu einem befriedigenden Leben unerlässlich ist, und das
- in einer familienähnlichen *Gemeinschaft* von Erzieher und Kindern;
- dann ein in den Alltag des gemeinsamen Lebens eingebundener *Unterricht*; in ihm sollten die Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt werden sollten, die für ein menschenwürdiges Leben der Kin-

der in ihrem Stande unerlässlich waren: handwerkliche zuerst und das nötige Wissen sodann.

»Industrie« steht als Begriff für eine Ausbildung der Kinder für den Stand, in den sie hineingeboren sind, bei Pestalozzi also: den des Landarbeiters.

Gescheitert ist Pestalozzi nicht zuletzt deswegen, weil er ausdrücklich darauf verzichtete, vermögende Kinder heranzuziehen, deren Eltern zum Unterhalt des Instituts hätten beitragen können, und da er hoffte, dass diese Anstalt sich durch seine und der Kinder Arbeit würde selbst erhalten können. Das ist in jener Zeit nie gelungen: Industrieschulen blieben als solche allemal dann Zuschussbetriebe, wenn der Zweck ausschließlich ein pädagogischer und nicht auch ein ökonomischer war, und das war bei Pestalozzi der Fall.

Das Menschenbild

Sodann ist in dem Rechenschaftsbericht über seinen Aufenthalt in Stans von der »Revolution« die Rede – die französische des Jahres 1789 ist gemeint. In einem kurzen, sehr distanzierenden Absatz interpretiert Pestalozzi die Revolution vor dem Hintergrund seines Bildes vom Menschen als

eine einfache Folge der verwahrlosten Menschennatur [...] eine unausweichliche Notwendigkeit, um die verwilderten Menschen zur Besonnenheit über ihre wesentlichsten Angelegenheiten zurückzulenken.⁶

Auf dieses, sein Menschenbild, möchte ich nunmehr eingehen.

Kurz vor dem zitierten Bericht, im Jahre 1797, hatte Pestalozzi eine Schrift veröffentlicht, in der er seine Anthropologie, sein Menschenbild darlegte: *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts*. Die Methode, deren er sich bediente, war die folgende:

Was bin ich, und was ist das Menschengeschlecht?

Was hab ich getan? Und was tut das Menschengeschlecht?

Ich will wissen, was der Gang meines Lebens, wie es war, aus mir gemacht hat; ich will

wissen, was der Gang des Lebens, wie er ist, aus dem Menschengeschlecht macht.

Ich will wissen, von was für Fundamenten mein Tun und Lassen und von was für Gesichtspunkten meine wesentlichsten Meinungen eigentlich ausgehen und unter den Umständen, unter denen ich lebe, eigentlich ausgehen müssen.

Ich will wissen, von was für Fundamenten das Tun und Lassen meines Geschlechts und welchen Gesichtspunkten seine wesentlichsten Meinungen eigentlich ausgehen – und unter den Umständen, unter denen es lebt, eigentlich ausgehen müssen.

Der Gang meiner Untersuchung kann seiner Natur nach keine andere Richtung nehmen als diejenige, die die Natur meiner individuellen Entwicklung selbst gegeben, ich kann also in derselben in keinem Stück von irgendeinem bestimmten philosophischen Grundsatz ausgehen, ich muß sogar von dem Punkt der Erleuchtung, auf welchem unser Jahrhundert über diesen Gegenstand steht, keine Notiz nehmen. Ich kann und soll hier eigentlich nichts wissen und nichts suchen als die Wahrheit, die in mir selbst liegt, das ist die einfachen Resultate, zu welchen die Erfahrungen meines Lebens mich hingeführt haben, aber eben darum werden diese Nachforschungen einem großen Teil meines Geschlechts *einen ihrer Art und Weise, die Sachen dieser Welt anzusehen, nabestehenden Aufschluß über ihre wesentlichsten Angelegenheiten erteilen.*⁷

Seine Frage war: Was ist der Mensch? Eine Antwort darauf ist ersichtlich eine unerlässliche Voraussetzung für eine Erziehung, die dem Wesen des Menschen, seiner »Natur«, entspricht. Wenn der Mensch zum Menschen im vollen Sinne dieses Begriffs erzogen werden soll, so muss man zuvor wissen, was der Mensch ist. Pestalozzi beantwortete diese Frage nicht generell, indem er sie aus allerlei vorgegebenen theologischen oder philosophischen Setzungen ableitete. Vielmehr arbeitete er die allgemeinen Merkmale der individuellen Entwicklung einzelner Menschen – seiner selbst – heraus:

Also bin ich ein Werk der Natur.

Ein Werk meines Geschlechts.

Und ein Werk meiner selbst.

Diese drei Verschiedenheiten meiner selbst aber sind nichts anderes als einfache und notwendige Folgen der drei verschiedenen Arten, alle Dinge dieser Welt anzusehen, deren meine Natur fähig ist.

Als Werk der Natur stelle ich mir die Welt als ein für mich selbst bestehendes Tier vor.

Als Werk meines Geschlechts stelle ich mir dieselbe als ein mit meinen Mitmenschen in Verbindung und Vertrag stehendes Geschöpf vor.

Als Werk meiner selbst stelle ich mir dieselbe unabhängig von der Selbstsucht meiner tierischen Natur und meiner gesellschaftlichen Verhältnisse, gänzlich nur in dem Gesichtspunkt ihres Einflusses auf meine innere Veredlung vor. [...] Nur als Werk meiner selbst vermag ich die Harmonie meiner selbst mit mir selbst wiederherzustellen. Ich erkenne als solches, daß kein tierisches Gleichgewicht zwischen meiner Kraft und meiner Begierde in mir selbst, wie ich wirklich bin, haltbar ist; dass meine Selbstsucht und mein Wohlwollen im gesellschaftlichen Menschen wesentlich nicht harmonisch existieren kann.⁸

Was er über sich selbst herausbekommen hat, das gilt gemäß seiner Methode auch für *den* Menschen, das Menschengeschlecht. – Diese Antwort ist nicht leicht zu verstehen.

Zunächst einmal gibt es nicht etwa drei klar unterscheidbare Teile oder etwa Stadien einer Entwicklung des Menschen. Es handelt sich vielmehr um unterschiedliche Arten, den Menschen zu betrachten. Man muss vor jene drei Sätze die folgenden Vordersätze setzen: Wenn ich mich als natürliches – als gesellschaftliches – als sittliches Wesen betrachte, dann bin ich ...

Es gibt den Menschen nicht in der Weise eines Tieres: »ich finde mein Geschlecht nirgend in diesem Zustand«.⁹ Vielmehr lebt er in der Gesellschaft »als ein mit (s)einen Mitmenschen in Verbindung und Vertrag stehendes Geschöpf«. Da findet man – anders als unter den Tieren – neben Vertrag, Liebe, Fürsorge auch Betrug, Mord und Totschlag und dergleichen; es gibt kein Gleichgewicht zwischen dem, was ich will, und dem, was mir möglich ist. Erste die Einsicht in diese Zusammenhänge und das Streben, »Herr über sich selbst« zu sein,¹⁰ erst das macht die »Sittlichkeit« des Menschen aus:

Die Sittlichkeit ist beim Individuum innigst mit seiner tierischen Natur und seinen gesellschaftlichen Verhältnissen verbunden. In ihrem Wesen aber ruht sie ganz auf der Freiheit meines Willens, das ist auf der Beschaf-

fenheit meiner selbst, durch die ich mich selbst in mir selbst unabhängig von meiner tierischen Begierlichkeit fühle.¹¹

Sittlichkeit ist kein Zustand, in dem Menschen sich vorfinden, wie der gesellschaftliche; sie ist auch nicht ein Teil der biologischen, der Naturausstattung des Menschen; ich muss sie mir vielmehr gleichsam gegen diese und in jenem Zustand erarbeiten. – Der Erzieher fragt natürlich, wie Erziehung den heranwachsenden Menschen bei dieser Arbeit unterstützen kann. Ich gehe gleich auf diese Frage ein. Zuvor noch zwei Anmerkungen.

Vieles hat Pestalozzi ganz offensichtlich von *Rousseau* übernommen; in manchem unterscheidet er sich von diesem. Das braucht uns nicht zu wundern: Im *Schwanengesang* äußert er sich im Rückblick auf die Faszination seiner Jugend über sein Verhältnis zu *Rousseau*. Der Bericht ist zwar aus einiger Distanz abgefasst, zeigt aber doch, dass der junge Pestalozzi von ihm geradezu fasziniert war. Nicht deswegen, sondern weil diese Faszination auch in seinem und dem Menschen- und Gesellschaftsbild vieler anderer Erzieher Spuren hinterlassen hat, werden wir auf *Rousseau* noch einzugehen haben. – Übrigens hat er seinen Sohn »Hans Jakob« genannt.

Ich hatte diesen Abschnitt mit einem Verweis auf Pestalozzis Rede von der »verwahrlosten Menschennatur« begonnen. Was er über den gesellschaftlichen Zustand, den Menschen als Werk seines Geschlechts sagt, passt hierzu. Das aber im Zusammenhang mit der Revolution?

Damit kein falscher Eindruck entsteht, füge ich hier ein, dass Pestalozzi in früheren Jahren sich ausdrücklich positiv auf die Seite der französischen Revolutionäre gestellt hat. Als Journalist hat er im Zusammenhang mit sozial und politisch motivierten Unruhen in seiner Vaterstadt für die Unterdrückten Stellung bezogen; nach dem Ausbruch der französischen Revolution hat er der französischen Regierung seine Dienste angeboten; er war 1792 von der französischen Nationalversammlung zum Ehrenbürger Frankreichs ernannt worden. Wie aus dem eingangs zitierten Bericht zu erkennen, hat Pestalozzi dann allerdings mit einiger Skepsis beurteilt, was in den Revolutionskriegen von Frankreich aus nach Europa und damit auch in die

Schweiz exportiert wurde. Das waren, um es so zu sagen, nicht die politischen Rahmenbedingungen, die die Sittlichkeit befördern helfen würden, das war für ihn vielmehr ein konsequenter Ausdruck des gesellschaftlichen Zustandes.

Diesen Zustand interpretierte *Pestalozzi* pädagogisch. Das »Verderben« – der Revolution, der »verwahrlosten Menschennatur« – das verstand er als Chance, geradezu als Nötigung, »die verwilderten Menschen zur Besonnenheit über ihre wesentlichsten Angelegenheiten zurückzulenken«. Hier setzt sein Erziehungskonzept an.

Die Volkserziehung

Diese Interpretation muss man im Sinn haben, wenn man, wie ich das nun tun will, auf die »Volkserziehungswünsche« eingeht. Es zeigt sich: Was *Pestalozzi* auf dem Neuhof versucht hatte, das verfolgte er weiter, und das hat er praktisch und theoretisch ausgearbeitet. Im *Stanser Brief* werden seine Ideen, die »Volkserziehungswünsche«, zunächst aus einer sozialpolitischen Perspektive skizziert.

Wir haben es uns angewöhnt, *Pestalozzi* so zu interpretieren, dass insbesondere die individuelle Seite seines Konzepts der Volkserziehung in den Vordergrund gestellt wird, was durchaus naheliegt, wenn man in dem Brief weiterliest. Hier und in allen späteren Schriften beschreibt *Pestalozzi* in akribischer und höchst selbstkritischer Weise, welche Überlegungen und Erfahrungen er – gleichsam als Vater seiner Kinder – in seiner Arbeit mit diesen Kindern gemacht hat. Wie sah also sein »Plan von der öffentlichen Erziehung der Armen« aus?

Pestalozzi selbst verweist uns im *Stanser Brief* auf eine seiner berühmtesten Schriften, auf *Lienhard und Gertrud*. Die Sache ist da in der Tat »umständlich dargelegt«, wie er schreibt. Eine für unseren Zweck ausreichende knappe Zusammenfassung finde ich in einem etwa acht Jahre nach dem *Stanser Brief* verfassten *Memoriale an den kleinen Rat vom Aargau*.

Die Armenanstalt, die ich Meinen Hochgeehrten Herrn des Kleinen Rats vom Kanton Aargau vorzuschlagen die Freiheit nehme, hat zum Zweck: Den Quellen der Armut in diesem Kanton in ihrem Wesen abzuhelpfen

und zugleich die Mittel einer der Lage und den Umständen der niederen Menschenklasse angemessene allgemeine Volksbildung anzubahnen. – Sie soll durch die Natur ihrer Organisation das Kind der Not und des Elends nicht zu einem ihm unnützen und unnötigen Wissen, wohl aber zu vollendeten Fertigkeiten in allen dem hinführen, was ihm in seiner Lage und in seinen Umständen wahrhaft nützlich und ersprießlich sein kann, sie soll zu diesem Endzweck, die Bildung zur häuslichen und ländlichen Industrie mit der Schulbildung vereinigen, sie soll elementarisch zur Kunst und zur Berufsbildung hinführen, wie sie elementarisch zum Schreiben und Rechnen hinführt. Sie soll wesentlich geeignet sein, das Problem praktisch aufzulösen, wie Armenanstalten durch die Resultate ihrer Einrichtung selber zu den Mitteln gelangen können, ihren Segen im Land allgemein zu verbreiten, sie soll dahin wirken, beim festgehaltenen Zweck die Masse des Volks weder in Kenntnissen, noch in Fertigkeiten außer den Kreis ihres Stands heraus zu lenken, es jeder Auszeichnung des Geistes des Herzens und des Wohlstands möglich und leicht zu machen, – am Faden ihrer mit Festigkeit gegebenen Anfangspunkte, sich selber zu allem dem fortzubilden, – wozu sie sich in ihrer Lage und durch ihre Kräfte zum Wohl ihres Vaterlandes und ihrer Mitmenschen mit Schicklichkeit und mit gesichertem Erfolg fortbilden können.¹²

Auch damals also, noch 1807, hielt er an der Vorstellung der Industrieschule fest; ähnlich schon am Ende des *Stanser Briefs*:

Ich ging eigentlich darauf aus, das Lernen mit dem Arbeiten, die Unterrichts- mit der Industrieanstalt zu verbinden und beides ineinanderzuschmelzen. Allein, ich konnte diesen Versuch um so weniger realisieren, da ich dafür noch gar nicht, weder in der Rücksicht des Personals noch der Arbeiten, noch der dazu nötigen Maschinen, eingerichtet war. Kurze Zeit vor der Auflösung erst hatten einige Kinder mit Spinnen angefangen. Und auch das war mir klar, daß, ehe von einer solchen Zusammenschmelzung die Rede sein konnte, erst die Elementarbildung des Lernens und des Arbeitens in ihrer reinen Sönderung und Selbständigkeit aufgestellt und die besondere Natur und [die] Bedürfnisse eines jeden dieser Fächer klargemacht sein mußten.

Indessen betrachtete ich schon in diesem Anfangspunkt die Arbeitsamkeit

mehr im Gesichtspunkte der körperlichen Übung zur Arbeit und Verdienstfähigkeit als in Rücksicht auf den Gewinn der Arbeit.¹³

Dafür mussten sie lernen – Sprechen, Lesen, Schreiben und Arbeiten und was das für sie bedeutet. Für sie? für ihr Leben auf dem Platz, den sie in der Gesellschaft innehaben.

Diese Bestimmung ist wichtig für unser Verständnis von *Pestalozzi*; hier hat er sehr deutlich formuliert, was immer wieder von seinen Nachfahren kritisiert wurde, denen demokratische Verfassungen ein aufgeklärtes Bewusstsein ermöglicht haben. *Pestalozzi* wollte die Kinder für ein menschenwürdiges Leben in den Verhältnissen ausrüsten, in denen sie sich befinden, für ein Leben in ihrem Stand also. Aber nicht nur dies: Sie sollten sich auch fortbilden können, soweit es ihnen in ihrer Lage, in ihren Verhältnissen möglich ist. Im *Schwanengesang* finden wir eine ausführliche Auseinandersetzung mit diesem Problem: Dort fasst er seine Volkserziehungsbemühungen in dem Satz zusammen: »Das Leben bildet.«¹⁴ Er meint damit, dass die Menschen, was ihre natürlichen Voraussetzungen angeht, durchaus gleich sind. Ihre Lebensbedingungen allerdings sind unterschiedlich. In der Erziehung kann man nicht so tun, als wäre dies nicht der Fall.

Das Leben bildet – *Pestalozzi* ist der Frage nicht aus dem Wege gegangen, die sich an diese Maxime anschließt, nämlich der Frage, was denn das Leben für diesen oder jenen Menschen ist. Er hat sie nicht abstrakt, sondern historisch konkret gelöst, genauer: er hat sie für die Kinder der Landbevölkerung gelöst, die ganz offensichtlich seine Hilfe brauchten.

Noch ein letzter Hinweis, den ich dem eingangs zitierten Text entnehme: »Das Unglück von Unterwalden (im September 1798)« – das war ein blutig niedergeschlagener Aufstand gegen die Zentralregierung. Man kann sich vorstellen, dass es unbeschreibliches Elend war, mit dem sich *Pestalozzi* zu allererst hat auseinandersetzen müssen:

Das unglückliche Land hatte durch Feuer und Schwert alle Schrecknisse des Krieges erfahren. Das Volk verabscheute größtenteils die neue Verfassung. Es war erbittert gegen die Regierung und hielt selbst ihre Hülfe für verdächtig.¹⁵

Ich mußte im Anfang die armen Kinder wegen Mangel an Betten des Nachts zum Teil heimschicken. Diese alle kamen dann am Morgen mit Ungeziefer beladen zurück. Die meisten dieser Kinder waren, da sie eintraten, in dem Zustand, den die äußerste Zurücksetzung der Menschennatur allgemein zu seiner notwendigen Folge haben muß. Viele traten mit eingewurzelter Krätze ein, daß sie kaum gehen konnten, viele mit aufgebrochenen Köpfen, viele mit Hudeln, die mit Ungeziefer beladen waren, viele hager wie ausgezehrte Gerippe, gelb, grinsend, mit Augen voll Angst und Stirnen voll Runzeln des Mißtrauens und der Sorge, einige voll kühner Frechheit, des Bettelns, des Heuchelns und aller Falschheit gewöhnt; andere vom Elend erdrückt, duldsam, aber mißtrauisch, lieblos und furchtsam. Zwischenhinein einige Zärtlinge, die zum Teil ehemals in einem gemächlichen Zustand lebten, diese waren voll Ansprüche, hielten zusammen, warfen auf die Bettel- und Hausarmen Kinder Verachtung, fanden sich in dieser neuen Gleichheit nicht wohl, und die Besorgung der Armen, wie sie war, war mit ihren alten Genießungen nicht übereinstimmend, folglich ihren Wünschen nicht entsprechend. Träge Untätigkeit, Mangel an Übung der Geistesanlagen und wesentlicher körperlicher Fertigkeiten waren allgemein. Unter zehn Kindern konnte kaum eins das ABC. Von anderm Schulunterrichte oder wesentlichen Bildungsmitteln der Erziehung war noch weniger die Rede.

Der gänzliche Mangel an Schulbildung war indessen gerade das, was mich am wenigsten beunruhigte; den Kräften der menschlichen Natur, die Gott auch in die ärmsten und vernachlässigtesten Kinder legte, vertrauend, hatte mich nicht nur frühere Erfahrung schon längst belehrt, daß diese Natur mitten im Schlamm der Roheit, der Verwilderung und der Zerrüttung die herrlichsten Anlagen und Fähigkeiten entfaltetete, sondern ich sah auch bei meinen Kindern mitten in ihrer Roheit diese lebendige Naturkraft allenthalben hervorbrechen. Ich wußte, wie sehr die Not und die Bedürfnisse des Lebens selbst dazu beitragen, die wesentlichsten Verhältnisse der Dinge dem Menschen anschaulich zu machen, gesunden Sinn und Mutterwitz zu entwickeln und Kräfte anzuregen, die zwar in dieser Tiefe des Daseins mit Unrat bedeckt zu sein scheinen, die aber, vom Schlamme dieser Umgebungen gereinigt, in hellem Glanze strahlen. Das wollte ich tun. Aus diesem Schlamm wollte ich sie herausheben und in einfache, aber reine häusliche Umgebungen und Verhältnisse versetzen.¹⁶

Soviel über seine Versuche, »Volkserziehung« zu realisieren. Der Bericht über seine Arbeit und den Erfolg, der sich allmählich einstellte, gehört zu dem Eindruckvollsten, was in der pädagogischen Literatur zu lesen ist. Gleichwohl werde ich im folgenden nicht weiter daraus zitieren,¹⁷ da es mir nunmehr auf die Idee ankommt, die *Pestalozzi* in diesem Text eher skizziert; ausgearbeitet hat er sie dann in späteren Schriften: die »Idee der Elementarbildung«.

Die Idee der Elementarbildung

An den Anfang stelle ich den Bericht eines jüngeren Zeitgenossen, der damals von Berufs wegen ein Hauslehrer war und ein – wie er das später als Professor für Philosophie und Pädagogik demonstrierte – waches Auge und geschultes Ohr hatte: *Johann Friedrich Herbart* (1776–1841).

Sie wissen, ich sah ihn in seiner Schulstube. Lassen Sie mich die Erinnerung noch einmal auffrischen. Ein Dutzend Kinder von 5 bis 8 Jahren wurden zu einer ungewöhnlichen Stunde am Abend zur Schule gerufen; ich fürchtete, sie mißlaunig zu finden, und das Experiment, zu dessen Anblick ich gekommen war, verunglücken zu sehn. Aber die Kinder kamen ohne Spur von Widerwillen; eine lebendige Tätigkeit dauerte gleichmäßig fort bis zu Ende. Ich hörte das Geräusch des Zugleichsprechens der ganzen Schule; – nein, nicht das Geräusch: es war ein Einklang der Worte, höchst vernehmlich, wie ein taktmäßiger Chor, und auch so gewaltig wie ein Chor, so fest bindend, so bestimmt haftend auf das, was eben gelernt wurde, daß ich beinahe Mühe hatte, aus dem Zuschauer und Beobachter nicht auch eins von den lernenden Kindern zu werden. Ich ging hinter ihnen herum, zu horchen, ob nicht etwa eines schwiege oder nachlässig spräche; ich fand keines. Die Aussprache dieser Kinder that meinem Ohre wohl, obgleich ihr Lehrer selbst das unverständlichste Organ von der Welt hat; durch ihre schweizerische Eltern konnte ihre Zunge wohl auch nicht gebildet sein. Aber die Erklärung lag nahe, das taktmäßige Zugleichsprechen bringt ein reines Artikulieren von selbst mit sich, keine Silbe kann verschluckt werden, jeder Buchstabe findet seine Zeit; und so formt das Kind, das mit der natürlichen Stärke der Stimme beständig laut spricht,

sich seine Aussprache selbst. Die allgemeine und dauernde Aufmerksamkeit war mir auch kein Rätsel; jedes Kind beschäftigte zugleich Mund und Hände; keinem war Untätigkeit und Stillschweigen aufgelegt; das Bedürfnis nach Zerstreuung war also gehoben, die natürliche Lebhaftigkeit verlangte keinen Ausweg, wie der Strom des Zusammenlernens keinen gestattete. Ich freute mich über den sinnreichen Gebrauch der durchsichtigen Hornblättchen mit eingeritzten Buchstaben, die während des Auswendiglernens sich beständig in den Händen der Kinder bewegten, und, ein stummer, aber behender Schreibmeister, ihnen ihre Griffelzüge augenblicklich korrigierten, und sie zum Bessermachen aufforderten. Noch jetzt, so oft ich bei mathematischen Beschäftigungen, Figuren auf die Tafel hinwerfe, schelte ich meine Hand, daß sie nicht so feste grade Linien, so richtige Perpendikel, so genau runde Zirkel zeichnen kann, als jene sechsjährigen Kinder; und noch weit mehr, als wegen ihrer erworbenen Fähigkeit, schätze ich dieselben wegen der energischen Stetigkeit des Geistes glücklich, die sie gewinnen, indem sie die Vorstellung der Rundung so lange ohne Wanken festhalten, bis das hingespante, zielende Auge und die gehorchende Hand, ganz langsam, aber sicher, in einem fehlerlosen Zuge den Kreis vollendet haben.¹⁸

Eine eigenartige Sache, was steckt dahinter? Was wir darunter im einzelnen zu verstehen haben, das hat *Pestalozzi* in einer in Briefform abgefassten, systematischen Schrift: *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, dargelegt (der Titel ist vom Verleger und irreführend). Die Idee ist diese:

Ich warf einmal im langen Streben nach meinem Ziele oder vielmehr im schweifenden Herumträumen über diesen Gegenstand mein Augenmerk ganz einfach auf die Art und Weise, wie sich ein gebildeter Mensch in jedem einzelnen Falle benimmt und benehmen muß, wenn er irgendeinen Gegenstand, der ihm verwirrt und dunkel vor Augen gebracht wird, gehörig auseinandersetzen und sich allmählich klarmachen will.

Er wird in diesem Fall allemal sein Augenmerk auf folgende drei Gesichtspunkte werfen und werfen müssen:

1. Wieviel und wievielerlei Gegenstände vor seinen Augen schweben.
2. Wie sie aussehen, was ihre Form und ihr Umriß sei.
3. Wie sie heißen; wie er sich einen jeden durch einen Laut, durch ein Wort

vergegenwärtigen könne.

Der Erfolg dieses Tuns aber setzt bei einem solchen Mann offenbar folgende gebildete Kräfte voraus:

1. Die Kraft, ungleiche Gegenstände der Form nach ins Aug zu fassen und sich ihren Inhalt zu vergegenwärtigen.
2. Diejenige, diese Gegenstände der Zahl nach zu sündern und sich als Einheit oder als Vielheit bestimmt zu vergegenwärtigen.
3. Diejenige, um sich die Vergegenwärtigung eines Gegenstandes nach Zahl und Form durch die Sprache zu verdoppeln und unvergeßlich zu machen.

Ich urteile also: Zahl, Form und Sprache sind gemeinsam die Elementarmittel des Unterrichts, indem sich die ganze Summe aller *äußern* Eigenschaften eines Gegenstandes im Kreise seines Umrisses und im Verhältnis seiner Zahl vereinigen und durch Sprache meinem Bewußtsein eigen gemacht werden.

Und nun ging ich weiter und fand, daß unsere ganze *Erkenntnis* aus drei Elementarkräften entquillt:

1. Aus der Schallkraft, aus der die Sprachfähigkeit entspringt.
2. Aus der *unbestimmten, bloß sinnlichen Vorstellungskraft*, aus welcher das Bewußtsein aller Formen entspringt.
3. Aus der *bestimmten*, nicht mehr bloß sinnlichen *Vorstellungskraft*, aus welcher das Bewußtsein der Einheit und mit ihr die Zählungs- und Rechenfähigkeit hergeleitet werden muß.¹⁹

Man denke bei »Elementarbildung« also nicht an die »Elementarschule«. Gemeint sind Elemente, also Grundformen oder Grundbegriffe, das Fundament der Bildung, auf dem alles weitere aufbauen muss, nämlich der Rechen-, der Geometrie- und der Sprachunterricht, sollen sie denn recht gegründet sein.

Pestalozzi hat sich nicht auf das klassische Schulwissen beschränkt. Auch für die Übung der Körperkräfte suchte er nach einem derartigen Fundament; vor allem aber für die Sittlichkeit und ihre Bildung. Er fand es in der Fürsorge, die eine Mutter ihrem neugeborenen Kind angedeihen lässt:

Wie hängt das Wesen der *Gottesverehrung* mit den Grundsätzen zusammen, die ich in Rücksicht auf die Entwicklung des Menschengeschlechtes im allgemeinen für wahr angenommen habe?

Ich suche auch hier den Aufschluß meiner Aufgabe in mir selbst und frage mich: Wie entkeimt der Begriff von Gott in meiner Seele? [...]

Ich frage mich also: Wie komme ich dahin, Menschen zu lieben, Menschen zu trauen, Menschen zu danken, Menschen zu gehorsamen? Wie kommen die Gefühle, auf denen Menschenliebe, Menschendank und Menschenvertrauen wesentlich ruhen, und die Fertigkeiten, durch welche sich der menschliche Gehorsam bildet, in meine Natur? – und ich finde, *daß sie hauptsächlich von dem Verhältnis ausgehen, das zwischen dem unmündigen Kinde und seiner Mutter statthat.*

Die Mutter *muß* – sie kann nicht anders, sie wird von der Kraft eines ganz sinnlichen Instinktes dazu genötigt – das Kind pflegen, nähren, es sicherstellen und es erfreuen. Sie tut es, sie befriedigt seine Bedürfnisse, sie entfernt von ihm, was ihm unangenehm ist, sie kommt seiner Unbehelflichkeit zu Hülfe; das Kind ist versorgt, es ist erfreut – *der Keim der Liebe ist in ihm entfaltet.*

Jetzt steht ein Gegenstand, den es noch nie sah, vor seinen Augen; es staunt, es fürchtet, es weint. Die Mutter drückt es fester an ihre Brust, sie tändelt mit ihm, sie zerstreut es; sein Weinen nimmt ab, aber seine Augen bleiben gleichwohl noch lange naß. Der Gegenstand erscheint wieder; die Mutter nimmt es wieder in den schützenden Arm und lacht ihm wieder – jetzt weint es nicht mehr, es erwidert das Lächeln der Mutter mit heiterem, unumwölktem Auge – *der Keim des Vertrauens ist in ihm entfaltet.* [...]

Dieses sind die ersten Grundzüge der Selbstentwicklung, welche das Naturverhältnis zwischen dem Säugling und seiner Mutter entfaltet. In ihnen liegt aber auch ganz und in seinem ganzen Umfange das Wesen des sinnlichen Keims von derjenigen Gemütsstimmung, welche der menschlichen Anhänglichkeit an den Urheber unsrer Natur eigen ist; das heißt: der Keim aller Gefühle der Anhänglichkeit an Gott durch den Glauben ist in seinem Wesen der nämliche Keim, welcher die Anhänglichkeit des Unmündigen an seine Mutter erzeugte. Auch ist die Art, wie sich diese Gefühle entfalten, auf beiden Wegen eine und dieselbe.²⁰

Nimmt man dies mit dem zu seinem Menschenbild Gesagten zusammen, so mag deutlich werden, wie Erziehung, wie Unterricht den Weg zur Sittlichkeit unterstützen kann.

Es möchte nun so scheinen, als habe *Pestalozzi* für die drei Wesensmerkmale eines Menschen, die er immer wieder benennt: Kopf, Herz und Hand, jeweils spezifische, derartige »Elemente« gefunden. Man kann darüber hinaus fragen, ob es für ihn nicht so etwas wie eine Gemeinsamkeit dieser Elemente gibt. Dazu äußerte er sich etwas ausführlicher im *Schwanengesang*:

Die Idee der Elementarbildung, für deren theoretische und praktische Erheiterung ich den größten Theil meiner reifern Tage, mir selber in ihrem Umfange mehr und minder bewußt, verwendet, ist nichts anderes als die Idee der Naturgemäßheit in der Entfaltung und Ausbildung der Anlagen und Kräfte des Menschengeschlechts [...]. Ich muß annehmen, nicht mein vergängliches Fleisch und Blut, nicht der thierische Sinn der menschlichen Begierlichkeit, sondern die Anlagen meines menschlichen Herzens, meines menschlichen Geistes und meiner menschlichen Kunstkraft seyen das, was das Menschliche meiner Natur, oder, welches eben so viel ist, meine menschliche Natur selber constituieren; woraus dann natürlich folgt: die Idee der Elementarbildung sey als die Idee der naturgemäßen Entfaltung und Ausbildung der Kräfte und Anlagen des menschlichen Herzens, des menschlichen Geistes und der menschlichen Kunst anzusehn.²¹

»Die Idee der naturgemäßen Entfaltung und Ausbildung der Kräfte und Anlagen«, das ist der Begriff, auf den sich die so genannte »Elementarmethode« bringen lässt. Bei der »Natur« dürfen wir wiederum an das Insgesamt dessen denken, was einzelne Menschen als Menschen ausmacht.

Diese »Elementarmethode«, hat im doppelten Sinne Schule gemacht. *Pestalozzi* hatte Mitarbeiter, die sein Programm ausgearbeitet haben, wo er selbst nicht weiterkam, zum Beispiel für die Mathematik und die Körpererziehung. So war in den ersten beiden Jahrzehnten des Jahrhunderts sein Institut geradezu ein Wallfahrtsort der pädagogischen Welt: Erzieher und Lehrer kamen aus aller Welt nach Yverdon, um dort für eine kurze oder längere Zeit zu lehren und zu ler-

nen; teilweise kamen sie auch mit ihren Zöglingen, so unter anderem auch *Friedrich August Fröbel*. Als beispielsweise in Preußen nach 1810 das Schulwesen reorganisiert wurde, schickte die Regierung einige junge Lehrer zu *Pestalozzi*, damit sie dort dessen Methode kennenlernen und sie später gleichsam als Multiplikatoren in Preußen verbreiten könnten.

Bis heute erinnern Pädagogen immer wieder an *Pestalozzi*, dies allerdings in einer arg verkürzten Weise: Einmal ist er liebevoller Vater seiner armen Kinder; zum andern wird er als derjenige bemüht, dem es nicht nur um die Bildung des Kopfes, sondern auch um die des Herzens und der Hand gegangen sei. Vom »politischen *Pestalozzi*«²² ist weniger die Rede. Dass *Pestalozzi* konsequent und systematisch seine Pädagogik (seine »Methode«, wie man sie verkürzt charakterisiert) aus der Natur des Menschen in der Gesellschaft und seiner inneren Natur abgeleitet hat; dass er es anders als vor ihm *Rousseau* praktisch ausprobiert hat; von der Zeit und ihren Nöten ganz zu schweigen – davon hört man weniger. Mit dieser Anmerkung möchte ich darauf aufmerksam machen, dass es immer zwei Dinge sind: die Beschwörung einer unbestrittenen Autorität einerseits mit dem Ziel, die eigene Meinung mit mehr Gewicht zu versehen, und die gründliche Auseinandersetzung mit dem Werk eines Pädagogen, der sich in einer seine ganze Existenz betreffenden Praxis und einer seine ganze Existenz betreffenden Reflexion mit Erziehung auseinandergesetzt hat. Hierzu ist *Pestalozzi* als Medium vorzüglich geeignet.

Die Philanthropen

Johann Bernhard Basedow (1724–1790)

Wenn jemand in Deutschland so um etwa 1770 herum seine Tochter »Emilie« nannte, so lässt uns Pädagogen das heute und ließ es erst recht damals aufhorchen: Man hat es nicht in der Hand, ob es ein Sohn oder eine Tochter wird; und so muss man den Namen des idealen Zöglings, den *Jean-Jacques Rousseau* uns vererbt hat, eben variieren und, falls es ein Mädchen wird, dieses auf den Namen »Emilie« taufen. Er ließ sie übrigens nicht auf den Namen »Sophie« taufen. Der Vater, von dem hier berichtet wird, war *Johann Bernhard Basedow*. Er soll mir für eine große Gruppe von Pädagogen stehen, als deren ältester, wiewohl nicht unbedingt Wortführer: die, »Menschenfreunde« oder »Philanthropen«, wie sie sich nannten. Jeder einzelne von ihnen ist auf seine Weise interessant und wäre es wert, dass ich über ihn berichtete. Ich wähle *Basedow* aus und werde ein paar andere erwähnen, vor allem ihre berühmte, gemeinsame Publikation, das sogenannte *Revisionswerk*.

Aus der Biographie

Zeitgenossen und die Nachwelt haben *Johann Bernhard Basedow* wohl zu Recht mit durchaus gegensätzlichen Urteilen bedacht:

- Er sei einer, der Bewegung in die pädagogische Welt gebracht habe, so die einen;¹
 - er sei ein Phantast und Großsprecher gewesen, so die anderen.²
- Aber solche Urteile helfen uns heute wenig. Bleiben wir also bei den harten Tatsachen.

- 1724 in Hamburg als Sohn eines Perückenmachers in kleinbürgerlichen, ärmlichen Verhältnissen geboren und aufgewachsen
- 1741–44 Schüler des Johanneums; zwischendurch mal ausgerückt und Gehilfe eines Flensburger Arztes
- 1746–48 Theologiestudium in Leipzig, danach Privatstudien
- 1749 Hauslehrer bei einem Ministerial-Adeligen in Holstein (damals Dänemark)
- 1752 Dissertation »*De inusitata et optima honestiores inventutis erudiendae methodo*« (Über eine ungebräuchliche und vorzügliche Methode, die vornehmere Jugend zu erziehen), Kiel
- 1753 Professor (d.h. Gymnasiallehrer) an der Ritterakademie auf Seeland, Dänemark: Moral, Beredsamkeit, Theologie
- 1761 wegen polemischer theologischer Publikationen an das Akademische Gymnasium in Altona strafversetzt; literarische Tätigkeit; schließlich bei vollem Gehalt vom Unterricht freigestellt; Konflikte mit der Kirche; Publikationen zu ausdrücklich pädagogischen Themen
- 1768 *Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schule, Studien und ihren Einfluss in die öffentliche Wohlfahrt*
- 1770 *Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker und das Elementarwerk. Ein Vorrat der besten Erkenntnisse zum Lernen, Wiederholen und Nachdenken*
- 1771 Auftrag zur Planung und Durchführung einer dementsprechenden Erziehungsanstalt durch den Fürsten von Anhalt-Dessau
- 1774 Eröffnung des »Philanthropins« in Dessau
- 1776 öffentliches Examen (ca. 100 bedeutende Zuschauer; 19 Schüler); er gewinnt gute Lehrer; Zank mit und unter ihnen; zieht sich zurück; greift wieder ein; zieht sich ganz zurück; Schriftstellertätigkeit und Reisen
- 1790 in Magdeburg gestorben
- 1793 Schließung des Philanthropins (Geldmangel); andere Anstalten hielten sich länger (Schnepfenthal: *Christian Gottbifl Salzmann*; diese Schule gibt es noch heute).
- Worin bestand die Bedeutung *Basedows*, die von Zeitgenossen und Nachfahren uneingeschränkt anerkannt wurde, wie immer man ihn als

Persönlichkeit einschätzen mochte? Sieht man sich die Programmschrift, die *Vorstellung an Menschenfreunde* an, so wird man nach einem ersten Blick nicht sagen können, dass sie etwa sonderlich tiefschürfend oder aufregend wäre. Nimmt man die Person, so wird ihm bescheinigt, dass er ein vorzüglicher Hauslehrer gewesen sei; man weiß zugleich, dass er als Leiter seines Philanthropins gescheitert ist. Aber man darf nicht nur die Oberfläche sehen, man muss etwas genauer hinblicken. Wenn man das tut, dann erschließt sich ein Werk, das man – originell oder nicht – füglich als revolutionär bezeichnen darf.

Basedows Schulkonzept

Beginnen wir mit der *Vorstellung an Menschenfreunde* und achten wir auf ein paar Dinge, die beim einfachen Lesen vielleicht nicht besonders ins Auge fallen, die aber außerordentlich aufschlussreich sind.

Schon der Titel bringt zum Ausdruck, dass der Zusammenhang von Schulen einerseits und auf der anderen Seite der »öffentlichen Wohlfahrt«, der Gesellschaft also, andererseits durchaus gesehen wurde. Es bedurfte offensichtlich keiner zusätzlichen Veranstaltungen, dass die Angesprochenen sich auch angesprochen fühlten, will sagen: die Vorstellung von so etwas wie einem »Bildungssystem« hat sich offensichtlich im Bewusstsein der Adressaten bereits etabliert:

Ihr vernünftigen Patrioten des menschlichen Geschlechts und der Staaten, ihr seid mit mir einig, [...] daß die *Glückseligkeit des Staats* von der gemeinen *Glückseligkeit der Bewohner* nicht unterschieden sei; daß diese Glückseligkeit mit der öffentlichen *Tugend* in Proportion stehe; daß die öffentliche Tugend von der gewöhnlichen *Erziehung* aller und von dem *Unterrichte* derer abhänge, welche in den vornehmern Ständen die Sitten und das Schicksal der übrigen bestimmen werden; daß eine zur öffentlichen Tugend führende Erziehung und Unterweisung außer den beständigen Regeln auch solche beobachten müsse, welche nach dem Unterschiede der Zeiten, der Gegenden und der Regierungsformen einer oftmaligen Abänderung bedürfen. Ihr seid mit mir einig, daß das Wesen der Schulen und Studien das *brauchbarste und sicherste Werkzeug sei, den ganzen Staat* nach seiner besonderen Beschaffenheit glücklich zu machen oder glücklich zu erhalten.³

In einem Atemzug hat er mit dieser Feststellung die Forderung nach einem »Staatskolleg[um] zur Aufsicht über das Studienwesen« verbunden⁴, das einen »mit hundert wichtigen Geschäften belästigten Minister« zu entlasten hätte⁵; zudem noch einen Vorschlag, wie dieses Schulsystem im Staate zu verwalten wäre. Auch private Schulen sollten zugelassen werden, allerdings unter der Voraussetzung, dass »dem Staate [...] die Aufsicht obliegt.«⁶ Nehmen wir noch dazu, dass *Basedow* den Staat unabhängig von der Religion der Menschen und damit der Kirche zur Erhaltung der Schulen verpflichtet und das so begründet:

Da solche öffentlichen Schulen auf allgemeine Kosten der Reiche und Provinzen unterhalten werden, wozu in einem Lande, welches verschiedene Religionsverwandte hat, ein jeder Einwohner etwas beiträgt, so ist es auch billig, daß diese Wohltat für einen jeden Bürger allgemein sei und daß der Religion oder Kirche halber keine Kinder von dem Genusse derselben ausgeschlossen werden. Dieses ist auch daraus erweislich, weil der Staat von allen seinen Kindern gleiche Treue oder gleichen Patriotismus fordert oder zu fordern das Recht hat und also in allen Staatshandlungen unparteiisch sein muß. Nun ist es zwar weder möglich noch nützlich, daß es in den Staatsschulen an dem *Unterrichte in der Religion der zahlreichsten Kirche* fehle, welche die Landesreligion genennet wird. Aber nach der strengsten Billigkeit muß es erlaubt sein, daß die Eltern der dissidentischen Religionen und Kirchen nach ihren Gewissen ihre Kinder dieses Unterrichts nicht genießen lassen und daß sie dennoch nicht gänzlich des Vorteils beraubt werden, die Ihrigen zu Erlernung der bloßen weltlichen Wissenschaften hineinzuschicken.⁷

Damit haben wir hier bereits die wesentlichen Züge eines »relativ autonomen« Bildungswesens unter staatlicher Aufsicht zusammen, wie es wenig später im »Preußischen Landrecht« (1796) verbindlich festgeschrieben und dann im 19. Jahrhundert ausgebaut wurde. Von dem radikalen Kirchenkritiker *Basedow* dürfen wir erwarten, dass er hier auf einer rigiden Trennung von Staat und Kirche besteht. – Kurz: der Philanthrop *Basedow* stand ganz offensichtlich auf der Höhe eines aufgeklärten Zeitalters.

Im zweiten Teil der Schrift skizziert *Basedow*, wie er sich die Organisation des Schulwesens denkt:

Es gibt zwei Hauptarten der Schulen; die erste enthält diejenigen, die nicht eigentlich studieren sollen oder von denen es noch nicht ausgemacht ist; die andere sollte nach den Zwecken derer eingerichtet sein, welche entweder ihr ganzes Leben oder ihre Jugend bis in das bürgerliche Alter den Wissenschaften gewidmet haben. Die erste Hauptart hat meines Erachtens zwei Unterarten. Die ersten sind den Kindern des größten und achtbarsten Haufen bestimmt und verdienen daher *große Schulen* genannt zu werden, damit man durch den Namen der *gemeinen Schulen* keine Verachtung erzeuge. Die zweite Hauptart der Schulen für die Nichtstudierenden ist den Kindern der vornehmern Bürger gewidmet (wozu ich mit einer Freiheit, welche Verzeihung bedarf, auch die Kinder des Adels rechne, weil ich das Wort *Bürger* in dem allgemeinen Verstande nehme, in welchem es ein Staatsglied anzeigt). Diese Schulen mögen *kleine Schulen* heißen, weil sie nicht so zahlreich wie die großen sein können. Von den Schulen der Studierenden will ich in einem eigenen Abschnitte handeln. Wenn das Schulwesen zu seiner Vollkommenheit gebracht ist, so muß sich folgendes *Verhältnis zwischen den großen und kleinen Schulen finden*: 1) in den großen muß von dem Alphabete der menschlichen Erkenntnis angefangen und in natürlicher Ordnung durch die Grade derselben so fortgeschritten werden, daß am Ende dieser Laufbahn der Unterricht in allen denen Erkenntnissen gegeben ist, deren in einer gesitteten und glücklichen Nation auch die zahlreichsten Stände der Bauern und Handwerker nicht entbehren sollten. 2) Die großen und die kleinen Schulen können ohne wichtige Unbequemlichkeit nicht eben dieselben sein. Denn die Sitten und Umstände derer Familien, welchen sie gewidmet sind, haben eine gar zu große Verschiedenheit. Ferner die Kinder der vornehmen Stände müssen und können früher anfangen unterrichtet zu werden, und weil sie viel weiter gehen sollen als die andern, so müssen sie in wenigen Jahren mehr lernen. Die kleinen Schulen können ohne Unrecht den Eltern kostbarer gemacht werden, da von den größeren Schulen der Staat fast alle Last tragen muß.⁸

Besonders interessant sind hier die »kleinen Schulen«, die Bürgerschulen, wie sie in seinem Sinne genannt werden können. Denn die »großen Schulen«, das sind offensichtlich die traditionellen Elementarschulen, die dann später »Volksschulen« hießen; und die Schulen der »Studierenden«, das sind die Gymnasien einerseits und die Akademien oder Universitäten andererseits (ich werde auf diese nicht weiter eingehen).⁹

Die »kleinen Schulen«: Zunächst einmal soll »die erste Anlage des Unterrichts hier nicht anders sein als in den großen Schulen«. ¹⁰ Aber es gibt wesentliche Unterschiede, die deutlich werden, wenn man sich die Unterrichtsfächer im einzelnen ansieht:

Nun etwas, aber nicht alles von den kleinen Schulen für die Kinder der gesitteten Einwohner, welche nicht zum Stande der eigentlichen Gelehrten oder doch noch nicht mit Genehmigung des Staates dazu bestimmt sind. Die Ursachen, warum dieses besondere Schulen sein müssen, sind oben gesagt. Weil Menschen in jedem Stande Menschen und Kinder Kinder sind, so kann die erste Anlage des Unterrichts hier nicht anders sein als in den großen Schulen. Der nötige Unterschied des ganzen Unterrichts aber scheint mir in folgenden Stücken zu bestehn.

1. Diese Kinder müssen geübt werden, Sachen von mehrerlei Inhalte im Lesen zu verstehn und nach dem Verstande zu lesen, ihre eignen Gedanken von mancherlei Inhalte mündlich und schriftlich zweckmäßig und ohne solche *Sprachfehler* auszudrücken, welche durch das Exempel der richtig redenden und schreibenden Lehrer ohne Grammatik (etwa die Paradigmata ausgenommen) können verhütet werden.

2. Die Übung in der *Kalligraphie* geht weiter als in den großen Schulen. Von der Methode ließe sich viel Nützliches sagen, welches aber dem noch Nützlichern weichen muß. Die *Rechenkunst* wird hier nach schon erworbnen Fertigkeit in den vier Spezien und den Brüchen demonstrativ, doch ohne unnötige Weitläufigkeit wiederholt und auf diese Art weiter fortgesetzt als in den Schulen des gemeinen Haufens. Die Gründe der *Geometrie*, sofern sie zur gemeinsten *Mechanik* gehören, und dieser Teil der Mechanik selbst wird der Rechenkunst beigefügt. Aus den *übrigen mathematischen Wissenschaften* wird ohne Demonstration nur so viele Belehrung von den nötigsten Wahrheiten gegeben, als unentbehrlich ist, den folgen-

den Unterricht brauchbarer zu machen. Dieser folgende Unterricht ist ein solches Gemische von *Naturhistorie* und physikalischer *Experimental-kenntnis*, als ohne großen Verlust an Kosten und an Zeit etwa in ein paar hundert Lehrstunden gegeben werden kann. Man sieht wohl, daß die nötige Anweisung zur Geographie und zur historischen Erkenntnis *von den merkwürdigsten Künsten*, nebst den größten Teilen der *Anatomie*, auch eine verkürzte Tissotische *Diätetik* mit diesem Unterrichte verbunden sein müsse, welchen ich den *bürgerlichen Unterricht von der Körperwelt nennen will* und welcher zusammengenommen vielleicht doppelt so viel Lehrstunden erfordert, als ich angegeben habe. Ich denke keine unmöglichen Schimären. Denn ich setze Lehrbücher und Seminarier voraus, die an den meisten Orten noch nicht sind. Ich setze auch *das Ende dieses Unterrichts in den kleinen Schulen nicht vor dem vierzehnten oder fünfzehnten Jahre*. Denn früher gehen die Kinder gesitteter Bürger, wenn sie nicht eigentlich studieren sollen, nicht zu ihrer besonderen Bestimmung; und eher kann auch der Staat nicht entscheiden, ob sie zu Gymnasien als zur nähern Hoffnung des eigentlichen Studierens sollen zugelassen werden. Dieses ist ein Umstand, welchen ich meinen wenigen Lesern auch bei mehrern Punkten zu bedenken ehrerbietigst empfehle.¹¹

An vielen Stellen läßt *Rousseau* grüßen. Treffender als eine solche Reminiszenz wäre es vielleicht, wenn man sagte, die Fächer umschrieben dem Inhalt nach dasjenige, was einen »gesitteten Bürger« ausmacht: umfangreicherer Unterricht als in den »großen«, also den Elementarschulen, und ein Unterricht, der auf Verständnis abzielt.

Offensichtlich hat *Rousseau* bei der »neue(n) Idee von einem Edukator« Pate gestanden:¹²

Übung ist etwas ganz anders als Unterricht. Jene setzt einen weislich gegebenen Anlaß, Versuchung zum Gegenteile, Freiwilligkeit der Ausübung, Ordnung in den Graden und zureichende Ratgebung und Hilfe voraus. Diese Übung ist die eigentliche *moralische Erziehung* [...]. Also verlange ich für eine ansehnliche Schule der gesitteten Bürger außer den eigentlichen Lehrern einen besondern Mann, welcher nur durch Übungen der Tugend lehrt; welcher dieselben erfindet und außer den Lehrstunden ausübt; welcher zugleich dafür sorgt, daß alle nötige Leibesübungen und Spiele der

Jugend unschädlich, angenehm und zugleich lehrreich sein; welcher die bürgerliche Wohlredenheit durch Anmerkungen über die Unterredungen und Erzählungen vorbereitet; welcher der Jugend bei Gelegenheit ihrer Gemeinschaft und Mißhelligkeiten die Empfindungen des Wahrscheinlichen und Wahren, des Guten und Bessern oder der natürlichen Logik schärft; und welcher zugleich diejenigen Pensionärs im Hause hat, die auf Verlangen der Eltern auch Unterhalt und Wohnung genießen sollen. Diesen Schulmann nenne ich einen Edukator.¹³

Vergleicht man dies mit dem Erzieher Jean-Jacques, der im nächsten Kapitel näher vorgestellt wird, so nimmt sich der »Edukator« doch eher bescheiden aus; in der Praxis des Philanthropins erscheint er später auch nicht als solcher. Wohl aber hatten dessen Lehrer offensichtlich neben ihrer Aufgabe als Lehrer auch diejenigen zu erfüllen gehabt, die *Basedow* hier dem »Edukator« zuschreibt, und das ist das Interessante. Man findet hier das Bewusstsein davon, dass *Unterrichten* und *Erziehen* zwei zu unterscheidende *pädagogische Tätigkeiten* sind. Bis auf den heutigen Tag herrscht unter den Pädagogen übrigens alles andere als Klarheit in der Frage, ob dem so sei oder nicht und, wenn ja, wie.

Und von wegen »Lehrbücher«: Im dritten Teil des Buches beschreibt *Basedow* ein »Elementarbuch der menschlichen Erkenntnis«, das er mit Hilfe von anderen Menschenfreunden erarbeiten möchte:

Ihr edlen Freunde der Menschen, ihr Lieblinge ihres Vaters, ihr wünscht an vielen Orten mehr öffentliche Glückseligkeit. O daß mehr Einsicht, mehr Tugend, mehr Patriotismus ausgebreitet wären! O daß die Gelehrten größtenteils innerliche Würde und äußerliches Ansehen haben könnten! O daß also die Universitäten wahrhaftig verbessert wären! Das ist noch unmöglich! Weiter zurück mit unsern Wünschen! [...] Wir müssen erst eine geordnete Schulbibliothek zum vernünftigen Unterrichte haben, alsdann können wir selbst ohne unsere Nachkommen nach und nach die Stufen ersteigen, die uns nun viel zu hoch sind. Ein Elementarbuch, ein Abc-Buch der realen und nominalen menschlichen Erkenntnis, ein Werk, dessen Vorstellung bisher sogar fehlet, ist das erste, was einige Men-

schenfreunde zusammen oder ein einziger mit Rat und mancherlei Hilfe zur Erfüllung so herrlicher Zwecke mit wahrscheinlicher Hoffnung eines guten Erfolges machen können. Dieses den ersten Schulen der gesitteten Bürger gewidmete Elementarbuch, wozu ich vieles vorgearbeitet habe und wozu ich unter der Bedingung der Möglichkeit, und im Falle mir Zeit und nötige Aktion frei stehet, nicht nur meine eigene Bemühungen, sondern auch die Fürsorge für Mitarbeiter dem Publika anbiete: dieses Elementarbuch will ich nun zum Beschlusse ferner beschreiben.¹⁴

Am Schluss rührt *Basedow* recht unmissverständlich die Werbetrommel¹⁵ – und das mit überwältigendem Erfolg. Nach der ersten Auflage des daraufhin tatsächlich erarbeiteten *Elementarwerks*, die 1770 erschien, publizierte er 1774 eine Neubearbeitung desselben unter dem Titel

Elementarwerk, 1.–4. Band, ein geordneter Vorrat aller nötigen Erkenntnis zum Unterrichte der Jugend von Anfang bis ins akademische Alter, zur Belehrung der Eltern, Schullehrer und Hofmeister, zum Nutzen eines jeden Lesers, die Erkenntnis zu vervollkommen.¹⁶

In den »Dedicationen« kann *Basedow* mitteilen, dass – Spenden und Subskriptionen zusammengerechnet – 15.000 Taler zusammengekommen waren. Sein Aufruf muss also auf außerordentlich fruchtbaren Boden gefallen sein.

Das »Elementarwerk«

Sehen wir uns nun dieses *Elementarwerk* etwas genauer an. Denn neben der Skizze einer Bürgerschule, die dann im »Philanthropin« Gestalt angenommen hat, ist dieses Werk die zweite bedeutende Leistung *Basedows*.

Was den Inhalt angeht, so verspricht der Titel ein wenig mehr, als das Werk dann hält. Es ist ein gehöriger Vorrat an nützlichem Wissen, der da zusammengetragen ist; eine besondere Ordnung desselben ist hingegen nicht auszumachen. Anders ist das bei der Sammlung von Kupfertafeln, die dem Werk beigegeben sind. Man sieht sogleich, geht man die Tafeln durch, dass man hier ein die ganze Welt

umfassendes Lehr- und Bilderbuch vor sich hat; »hier wird zur allgemeinen Belehrung und Grundorientierung des Menschen, insbesondere der Jugend, Leben und Welt vor Augen gestellt.«¹⁷ Und diese Bilder sind ersichtlich nach einem pädagogischen Gesichtspunkt angeordnet. Das beginnt sozusagen aus der Perspektive des kleinen Kindes in einer – bürgerlichen – Wohn-Ess-Stube, der Welt des kleinen Kindes, und weitet sich dann allmählich auf die ganze Welt aus bis hin zum Tode des Menschen, der in Bildern der griechischen Mythologie dargestellt wird.

Es kommt noch etwas Wichtiges dazu: Zu dem Elementarwerk gehört ein 1. Buch »Nur für die erwachsenen Kinderfreunde« – also an die Adresse derjenigen gerichtet, für die Erziehung das Hauptgeschäft ist, die Erzieher, die hier als solche gesehen und angesprochen werden. Früher war »Erzieher« so etwas wie ein Durchgangsberuf auf dem Wege zum Pfarramt; mancher blieb dabei hängen; einen eigenständigen Beruf von Erziehern bzw. Lehrern gab es jedoch nicht,



Die erste Kupfertafel aus Basedows »Elementarwerk«

wenn auch schon früher, zum Beispiel bei *Francke*, so etwas konzipiert worden war.

Am Beispiel der ersten Tafel lässt sich illustrieren, wie nach der Absicht *Basedows* mit den Kupfertafeln umzugehen wäre:

Hungert dich nun? – Nein.

Warum nicht? – Ich habe gegessen und bin satt.

Was hast du gegessen? – Suppe mit Brot, schmackhafte Möhren, etwas Kuchen und einen Apfel.

Hat dich nicht gedürstet? – Ja, aber ich habe vor kurzem Wasser und Milch getrunken. Nun dürstet mich nicht mehr.

Soll ich dir jetzt zu essen und zu trinken geben? Nein, nicht zu essen, nicht zu trinken. Keines von beiden.

Willst du lieber hier bleiben oder mit in den Garten gehen? – Nein, nicht hier bleiben, sondern mitgehen.

Ist dir Papa lieber oder Mama? – Papa ist mir lieb, Mama auch. Keiner von beiden ist mir lieber oder weniger lieb als der andere.

Willst du lieber in den großen oder in den kleinen Garten? – Lieber in den großen.

Liebst du nur deine Schwester oder auch deinen Bruder? – Nicht nur die Schwester, sondern auch den Bruder.

Warum liebst du sie beide? – Weil wir uns einander manches Vergnügen machen.

Liebst du auch den Säugling Arnd? – Nicht so wie die größeren Kinder. Aber ich mag doch gern, daß er lächele und vergnügt sei.

Wünschst du, daß Papa, Mama und Herr Wolke von dir wegreisen und nicht wiederkommen? – O nein, ich wünsche, daß wir die meiste Zeit zusammenbleiben.

Warum das? – Weil sie mir viel Gutes tun, weil sie mir viel Angenehmes zeigen und viel mit mir reden, wodurch ich verständiger werde.

Magst du wohl die Kupfertafeln besehen? – Sehr gerne. Aber man erlaubt es mir nicht oft und nicht lange. Man verwahrt sie immer, daß ich sie nicht besehen kann, wenn ich will. Warum tut man das?

Darum, da du das Schöne nicht verderbest, und der Bilder nicht überdrüssig werdest. Alsdann würden sie dich ebensowenig vergnügen wie die Speise, wenn du satt bist. [...]

Hier ist eins der Bilder, die erste Tafel. Eine Viertelstunde wollen wir sie besehen. Da hängt die Uhr vor uns! – Ei das freut mich, Mama.

Zähle die Menschen! – Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, oder 1,2,3,4,5,6.

Und so geht das weiter.¹⁸ – Ganz ähnlich dann die anderen Tafeln. Sie stellen, gleichsam in konzentrischen Kreisen von der Wohnstube in den bürgerlichen Alltag hinausgehend, die Welt vor, orientiert also am »Lebensraum des Kindes« in der bürgerlichen Gesellschaft.

Das im Lebenslauf erwähnte *Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker* sollte [...] ausführlich die pädagogischen Grundsätze darstellen, die auch beim Gebrauch des Elementarbuches befolgt werden müssten und die überall in der Erziehung zu beachten wären.¹⁹ Es handelt sich also um ein Lehrbuch der Pädagogik. Offensichtlich stieß auch dieses Buch auf allgemeines Interesse, denn bereits ein Jahr nach der Publikation erschienen eine zweite Auflage und wiederum zwei Jahre später (1773) eine dritte. Ich gehe auf diese Erziehungslehre nicht im einzelnen ein, nur soviel:

Der Hauptzweck der Erziehung soll sein, die Kinder zu einem gemeinnützigen, patriotischen und glückseligen Leben vorzubereiten. Ein ansehnlicher Stand hingegen, ein reichliches Auskommen, Gelehrsamkeit, Kunstfertigkeit und ein angenehmes äußerliches Wesen sind Vorteile, welche man seinen Kindern nur auf solche Art verschaffen darf, daß dem Hauptzwecke nicht geschadet werde.²⁰

Das ist die zentrale Maxime von *Rousseau*: Erziehung zum Menschen, danach erst zum Bürger. So wird in aller Schärfe deutlich, dass dieser Philanthrop sich bei aller Inanspruchnahme *Rousseaus* in einem wesentlichen Punkte von diesem unterscheidet. Man müsste sagen, dass bei ihm die Erziehung des Bürgers Programm ist. Anders als *Rousseau* meint *Basedow* offensichtlich, dass es möglich ist, beides in einem zu erreichen: die Erziehung zum Menschen und die zum Bürger.

Das »Philanthropin«

Die Idee dieser Schule kennen wir schon: die Schule für den »kleinen Haufen«, die Bürgerschule. Das »Philanthropin« dürfen wir uns als einen Versuch vorstellen, dieses Programm zu realisieren.

Die Anfänge waren nicht besonders aufregend. Den Beginn machte *Basedow* mit seinen beiden Kindern und einem dritten; insgesamt sind es wohl nie mehr als 50 gewesen. Auch dauerte einige Zeit, bis er gute Lehrer gefunden hatte. Aber er hat sein Projekt mit großem publizistischem Geschick veröffentlicht und vermarktet und so mit diesem Institut ein für uns unvorstellbares öffentliches Interesse erregt. Das besagte öffentliche Examen im Jahre 1776 hat an die 100 bedeutende Leute angezogen.

Um das Philanthropin zu kennzeichnen, zitiere ich aus einer *Hausordnung und Studienplan des Philanthropinums in Dessau* ein kleines Stück, das zeigen mag, was dort gelehrt wurde:

Für die erste Klasse der größeren Pensionisten:

Von 8–9 Uhr Bildung des Geschmacks und des deutschen Stils von Professor *Trapp*, über gewählte Teile aus *Ramlers* Balleur, aus *Schützens* Lehrbuch zur Bildung des Geschmacks und des Verstandes, aus *Sulzers* Vorübungen. Dieses nur in den drei ersten Tagen der Woche. In den drei folgenden wird die natürliche Religion und Moral, über *Basedow's* natürliche Weisheit im Privatstande, vom Professor *Trapp* gelehrt.

Von 9–10 Uhr Tanzen bei *Tänzer*, Reiten bei Bereiter *Schrödter* unter der Aufsicht von *Feder* und *Hauber* abwechselnd die ganze Woche durch außer Mittwoch und Sonnabend. Jenes geschieht im *auditorio* IV, dieses auf der hochfürstlichen Reitbahn.

10–12 Uhr. In der lateinischen Sprache lehrt *Basedow* in seinem Hause entweder die alte Historie (mit dem Zubehör) oder die praktische Philosophie nach *Ciceronis libris de officiis*.

12–1 Uhr. Tischzeit.²¹

So ging das am Nachmittag weiter. – In einer »Werbe- und Programmschrift« aus dem Jahre 1774 wird in »in der Form eines konkreten Planes (der) Stil und die Ordnung des Heims« geschildert.²² Man

erkennt darin egalitäre Aspekte des Zusammenlebens von Erziehern und Zöglingen und eine Differenzierung nach Leistung, wie wir heute sagen würden. Das Philanthropin war eine Schule, die ziemlich genau auf die Bildungsbedürfnisse jenes kleinen Haufens, des – höheren – Bürgertums zugeschnitten ist.

Der »Professor Trapp«, *Ernst Christian Trapp* (1745–1818), war auch einer von den »Philanthropen«. In die Geschichte der Pädagogik ist er eingegangen, weil er für kurze Zeit einen Lehrstuhl für Pädagogik an der Universität Halle innehatte, und zwar den ersten Lehrstuhl für dieses Fach in Deutschland. Außerdem hat er einen *Versuch einer Pädagogik* publiziert, die seither gerne als erste »systematische Pädagogik« charakterisiert wird.²³

Das »Revisionswerk« der Philanthropen

Mehrfach habe ich auf die große Resonanz hingewiesen, die die Aktivitäten von *Basedow* hatten. Das kann sicher nicht an seiner Person gelegen haben; *Goethe* beispielsweise schildert ihn als einen etwas eigenartigen Menschen; sicher hätte er als solcher nicht den Erfolg gehabt, den er hatte. Wir müssen einen Blick auf die Zeitumstände richten, wenn wir diesen Erfolg verstehen wollen.

Die pädagogische Reformbewegung der Philanthropen – »Menschenfreunde« – besaß ihre historische Identität im Glauben an die Vervollkommnung (»Perfektibilität«) und Versittlichung des Menschen durch die Allmacht der Erziehung. Sie gewann ihre politisch-soziale und geschichts-philosophische Triebkraft aus der Zuversicht, mit der Umschaffung des Menschen zugleich eine Reform der Gesellschaft im ganzen bewirken zu können. Die neue Gesellschaftsordnung sollte nicht mehr an Herkommen und Tradition, an Standesordnungen und Geburtsrechten orientiert sein, sondern sich auf die Rationalität von Herrschafts- und Eigentumsverträgen, auf individuelles Leistungsstreben, auf den »öffentlichen Vernunftgebrauch« im gemeinschaftlichen Raisonement der Untertanen als Staatsbürger gründen: sie sollte eine an Menschenrechten, Wohlfahrt und Glück, Toleranz und Freiheit orientierte Gesellschaftsordnung sein, eben eine »bürgerliche«. Den Schlüssel dazu sah man in dem

Bestreben allgemeiner Aufklärung, was zugleich bedeutete: allgemeiner Erziehung und Bildung.²⁴

Damit bin ich von *Basedow* zu den Menschenfreunden, den Philanthropen insgesamt gekommen. Ich muss es mir versagen, zu jedem, auch nur den bedeutendsten etwas zu sagen, wiewohl es durchaus möglich gewesen wäre, an deren Leben und Werk als einem Exempel die Pädagogik der Philanthropen zu illustrieren. Nur auf eines möchte ich noch hinweisen, auf eine gemeinsame Unternehmung dieser Menschenfreunde: das sogenannte »Revisionswerk«, die *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*,²⁵ das *Joachim Heinrich Campe* (1746–1818) federführend herausgegeben hat.

Das ist nun wirklich ein in jeder Hinsicht faszinierendes Werk. Was da im Laufe der Jahre von 1785 bis 1792 in 16 Bänden erarbeitet worden ist, das war nicht nur das damals modernste Wissen von Erziehung; das umfasste auch einen wesentlichen Teil des Wissens von »Erziehung in der Gesellschaft«. Nehmen wir noch die Leser dieses Werks hinzu, genauer die Käufer. *Campe* teilt uns mit, wer das Werk subskribiert hat: Schulpatrone und ihre – wie wir heute sagen würden – Beamten, Pastoren und Theologiestudenten, die häufig angehende Lehrer waren, und solche, die offensichtlich einfach ein Interesse an der öffentlichen Erziehung nahmen²⁶ – so haben wir die Dokumentation einer breiten, Fragen der Erziehung gewidmeten Diskussion, auf einem erheblichen Niveau.

Geeint hat diese Menschenfreunde das Bewusstsein, dass sie in einem »pädagogischen Jahrhundert« lebten. Ansätze gab es bereits früher; *Francke* und *Comenius* werde ich noch vorstellen. Eine breite Bewegung ist es erst jetzt geworden. Die wichtigsten Stichworte und Anstöße fanden wir bei *Basedow*:

- ein *Schulwesen*, das unter staatlicher (nicht geistlicher!) Aufsicht steht mit einem eigenen Schulkollegium: »relative Autonomie«;
- das Bild einer mittleren, einer *Bürgerschule*, abgestellt auf die Bedürfnisse des Bürgertums, und ein »Philanthropin«, als mustergültige Realisierung gedacht;

- einen seiner selbst bewussten Lehrer- und Erzieherstand mit allen Zügen der *Professionalisierung*: Standesbewusstsein, institutionalisierte Ausbildung, Berufswissen, berufsspezifische Hilfsmittel: Lehrbücher;
- und schließlich ein *Begriff von Erziehung*, der an den Bedingungen der Existenz von Bürgern in der Gesellschaft orientiert ist und Nützlichkeit oder Brauchbarkeit für das Gemeinwesen als oberste Kategorie hat.

Wir finden egalitär-demokratische Elemente, das Pathos, Wissen allen zugänglich zu machen, gleichwohl moderat und nur selten in dem Sinne revolutionär, wie das bei *Rousseau* anklingt (denn dafür kriegt man kein Geld von Mäzenen). Diese Züge des Werks der Philanthropen waren es, die am Ende der Epoche schon vor der Revolution in Frankreich den Widerstand der Obrigkeit hervorgerufen haben; in diesem Zusammenhang wird gerne daran erinnert, dass die letzten Artikel des Revisionswerks anonym erschienen sind.

Erziehung nach der Natur

Jean-Jacques Rousseau (1712–1778)

Jean-Jacques Rousseau führe ich mit dem Paukenschlag ein, den der Beginn seines pädagogischen Hauptwerkes bei seinem Erscheinen im Sommer 1762 darstellte; etwas davon mögen wir heute noch spüren:

Alles, was aus den Händen des Schöpfers kommt, ist gut; alles entartet unter den Händen des Menschen. Er zwingt einen Boden, die Erzeugnisse eines anderen zu züchten, einen Baum, die Früchte eines anderen zu tragen. Er vermischt und verwirrt Klima, Elemente und Jahreszeiten. Er verstümmelt seinen Hund, sein Pferd, seinen Sklaven. Er erschüttert alles, entstellt alles – er liebt die Mißbildung, die Monstren. Nichts will er so, wie es die Natur gemacht hat, nicht einmal den Menschen. Er muß ihn dressieren wie ein Zirkuspferd. Er muß ihn seiner Methode anpassen und umbiegen wie einen Baum in seinem Garten. Ohne das wäre alles noch schlimmer, und unsere Gattung will nicht halb geformt existieren. So, wie es im Augenblick steht, würde ein nach seiner Geburt völlig sich selbst überlassener Mensch das verbildetste aller Wesen sein. Vorurteile, Autorität, Vorschriften, Beispiel – alle die Einrichtungen der Gesellschaft, in denen wir ertrinken, würden seine Natur ersticken und ihm kein Äquivalent dafür geben. Sie müßte, wie ein Bäumchen, das der Zufall mitten auf einem Weg hat wachsen lassen, alsbald zugrunde gehen, weil die Vorübergehenden es von allen Seiten stoßen und in alle Richtungen biegen würden.¹

Kurz und bündig an die Adresse der jungen Mutter gerichtet: »Beobachtet die Natur und folgt dem Weg, den sie Euch vorzeichnet« – und das gilt durchweg.²

Man vergleiche das mit dem, wie die Sache zuvor gesehen wurde: Vorausgesetzt war eine göttliche Ordnung der Schöpfung, die Heilsordnung für den Menschen, der durch die Erbsünde charakterisiert ist; diese Ordnung galt es in der Erziehung zu eröffnen, damit die Kinder sich ihre wahre Bestimmung, ihr Mensch- und Christsein aneignen könnten. Was tritt bei *Rousseau* an deren Stelle? – die »Natur« und die »Gesellschaft«, die er ganz einseitig jener als die Quelle des Bösen gegenübergestellt. Was *Rousseau* und seine Zeitgenossen sich darunter vorstellten, das war durchaus etwas anderes als das, woran Frühere gedacht hatten. Wer war dieser *Rousseau*?

Aus der Biographie

- 1712 geboren in Genf als »Citoyen de Genève«; der Vater Uhrmacher und in der 5-Klassen-Republic der Führungsschicht zugehörig; die Mutter starb bei der Geburt.
 Als *Rousseau* 12 Jahre alt war, legte der Vater sich mit dem Rat an und musste aus der Stadt fliehen; *Rousseau* kommt in eine Kupferstecherlehre, die er mit knapp 16 Jahren abbricht.
 14 Jahre lang ein wechselvolles Leben, ausgehalten von einer *Frau von Warens*, erst als Sohn, dann als Geliebter; Konversion zum Katholizismus und damit Verwirken des Genfer Bürgerrechts; Reisen; Studien, insbesondere der Musik
- 1740 für kurze Zeit Hauslehrer in Lyon
- 1740 nach Paris; Versuch, als Musiklehrer, Musikschriftsteller und Komponist; Erfindung einer Notenschrift (Noten werden durch Ziffern und Interpunktionszeichen bezeichnet); Komposition unter anderem eines Singspiels, das vor Ludwig XV. und seinem Hof aufgeführt wurde und bis ins 19. Jahrhundert auf dem Spielplan blieb; Kontakte zu den sogenannten »Enzyklopädisten«; Mitautor der Enzyklopädie³
- 1749 erster Preis für die Beantwortung einer Preisfrage der Akademie zu Dijon: *Ob der Fortschritt der Wissenschaften und Künste zum Verderben oder der Veredelung der Sitten beigetragen hat* (seine Antwort im sogenannten 1. Discours: »der Fortschritt der Wis-

senschaften und Künste [hat] nichts zu unserer wahren Glückseligkeit beigetragen [...], unsere Sitten verdorben« und »die Sittenverderbnis [hat] der Reinheit des Geschmacks Abbruch getan«⁴

- 1754 2. Discours: *Welches ist der Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen und ist sie durch das Naturrecht gerechtfertigt?* (Wieder eine Antwort auf eine Preisfrage)
- 1756 als Schriftsteller auf dem Lande; verschiedene Gönner(innen)
- 1761 der Roman *Nouvelle Héloïse*
- 1762 *Der Gesellschaftsvertrag* und *Emile oder über die Erziehung*; wird verurteilt und verbrannt; Verbannung aus Paris durch das »Parlament« und den Erzbischof; Exil an verschiedenen Orten (Schweiz, England)
- 1767 dann wieder in Frankreich und
- 1770 in Paris
- 1778 dort gestorben.

Über Erziehung schreibt er – hören wir etwas von einem Erzieher? Wenn wir von jener kurzen Episode als Hauslehrer absehen, als welcher er im übrigen gescheitert war: nichts. Mehr noch: Seit 1745 lebte *Rousseau*, ohne dass er zunächst mit ihr verheiratet gewesen wäre, mit einer *Marie Therese Levasseur* zusammen (erst 1768 hat er sie geheiratet); fünf Kinder haben die Beiden gehabt; er gab sie ins Findelhaus (wo in jener Zeit 70 % das erste Lebensjahr nicht überlebten). Da will er über »Erziehung« schreiben? Er sieht das selbst:

Ich bin zu sehr durchdrungen von der Größe der Aufgabe eines Erziehers, ich bin mir zu sehr meiner Unfähigkeit bewußt, je einen solchen Beruf zu übernehmen, von welcher Seite er mir auch angeboten werden möge. Früher habe ich mich hinlänglich in diesem Metier versucht, so daß ich nunmehr ganz sicher bin, nicht dafür zu taugen. Und selbst wenn meine Talente ausreichten, würde es mir mein Zustand nicht erlauben.⁵

Und auch seine Weigerung, Vater zu sein, spiegelt sich im »Emile«:

Ein Vater, der Kinder zeugt und sie großzieht, erfüllt damit nur ein Drittel seiner Aufgabe. Seiner Gattung schuldet er Menschen, seiner Gesellschaft schuldet er gemeinschaftsfähige Menschen, und dem Staat schuldet er Bürger. Jeder Mann, der in der Lage ist, diese dreifache Schuld zu zahlen, und es nicht tut, ist schuldig und noch schuldiger vielleicht, wenn er sie nur zur Hälfte zahlt. Derjenige, der unfähig ist, die Aufgaben eines Vaters zu erfüllen, hat nicht das Recht, Vater zu werden. Weder Armut noch Arbeit, noch menschliche Rücksichten entbinden ihn von der Pflicht, seine Kinder zu ernähren und selbst zu erziehen. Leser, glaube es mir: ich sage jedem, der ein Herz hat und solch heilige Pflichten vernachlässigt, voraus, daß er lange Zeit über seine Schuld bittere Tränen vergießen wird und niemals Trost findet.⁶

So äußert er sich im ersten Buche des *Emile*, da er über die Pflichten des Vaters bzw. Erziehers schreibt. In seiner Autobiographie, den *Bekenntnissen*, schreibt er hierzu:

Während ich über mein Erziehungsbuch nachdachte, fühlte ich, daß ich Pflichten vernachlässigt hatte, von denen mich nichts dispensieren konnte. Die Reue wurde schließlich so stark, daß sie mir im Anfang des »Emile« beinahe das öffentliche Eingeständnis meines Fehltritts abpreßte.⁷

Zur Ausarbeitung seiner Vorstellungen von der »natürlichen Erziehung« kam er weniger aufgrund eigener Praxis als vielmehr von seiner Gesellschaftstheorie und -kritik her. Vor allem hat er sie aufgrund einer zwar durch allerlei Lektüre bereicherten, aber gleichwohl bis dahin unerhörten, unvoreingenommenen (Selbst-)Beobachtung. Von der Gesellschaftstheorie her – wie sah die aus?

Rousseaus Gesellschaftstheorie

In demselben Jahr, in dem er den *Emile* publizierte, erschien, wie gesagt, ein zweites bedeutendes Werk *Rousseaus: Vom Gesellschaftsvertrag oder Prinzipien des Staatsrechts*. Darin wollte er untersuchen,

ob es für die Gesellschaftsordnung eine legitime und sichere Verfassung gibt, wenn man die Menschen so nimmt, wie sie sind, und die Gesetze so, wie sie sein können.⁸

Anders gesagt:

Der Mensch wird frei geboren, aber überall liegt er in Ketten. Manch einer glaubt, Herr über die anderen zu sein, und ist ein größerer Sklave als sie. Wie ist es zu dieser Entwicklung gekommen? Ich weiß es nicht. Was kann sie rechtmäßig machen? Ich glaube, daß ich dieses Problem lösen kann.⁹

In seinem 2. *Discours* hatte er dafür die anthropologischen Grundlagen gelegt, indem er Genese und Struktur der Existenz von Menschen in der – bürgerlichen – Gesellschaft erörterte. Die Aufgabe, die er sich nun im *Gesellschaftsvertrag* gestellt hat, bestand also darin, eine Gesellschaftsform zu finden,

die mit der gesamten gemeinsamen Kraft aller Mitglieder die Person und die Habe eines jeden einzelnen Mitglieds verteidigt und beschützt; in der jeder einzelne, mit allen verbündet, nur sich selbst gehorcht und so frei bleibt wie zuvor.¹⁰

Und wie löst er die Aufgabe? durch das Konzept eines »Gesellschaftsvertrages«:

Alles Unwesentliche weggelassen, läßt sich der Gesellschaftsvertrag auf folgende Begriffe zurückführen: *Jeder von uns unterstellt gemeinschaftlich seine Person und seine ganze Kraft (puissance) der höchsten Leitung des Gemeinwillens (volonté générale), und wir empfangen als Körper jedes Glied als unzertrennlichen Teil des Ganzen.*¹¹

Also, wie es schon zu Beginn des *Emile* heißt: der Mensch ist nicht ein für allemal gut. Es gibt Sklaverei, Krieg, Herrschaft von Menschen über Menschen. Politisch ist dem nur durch den Gesellschaftsvertrag zu begegnen; im Fortgang dieses Werks skizziert *Rousseau* im einzelnen, wie ein darauf gegründetes Staatswesen verfasst sein müsste. Im 5. Buch des *Emile* zitiert *Rousseau* dieses Konzept, da nämlich, wo der Held, etwa 22-jährig, zum Menschen erzogen ist und ihm nun nur noch die Aufgabe bleibt, »sich in seinen Beziehungen« als Bürger zu seinen Mitbürgern zu betrachten:

Nachdem er also sich selbst in seinen physischen Beziehungen zu den anderen Wesen und in seinen geistigen Beziehungen zu den anderen Menschen betrachtet hat, bleibt ihm noch, sich in seinen Beziehungen als Bürger zu seinen Mitbürgern zu betrachten. Dazu muß er zunächst das Wesen einer Regierung im allgemeinen studieren, die verschiedenen Regierungsformen und schließlich die spezielle Regierung, unter der er geboren ist, um zu erkennen, ob es ihm paßt, unter ihr zu leben; denn durch ein Recht, das durch nichts aufgehoben werden kann, wird jeder Mensch, wenn er volljährig und Herr seiner selbst wird, auch Herr darüber, den Vertrag zu kündigen, der ihn an die Gemeinschaft bindet, indem er das Land verläßt, wo diese Gemeinschaft besteht [...] Nach strengem Recht bleibt jeder Mensch auf eigene Gefahr frei, wo immer er geboren sein möge, es sei denn, er unterwerfe sich freiwillig den Gesetzen, um das Recht zu erwerben, durch sie geschützt zu sein.¹²

Das bedeutet, dass *Emile* den Staat zu wählen hätte, dessen Verfassung den Bestimmungen des Gesellschaftsvertrages entspricht, der also bürgerlich-demokratisch verfasst wäre.

Bis zu dieser Zeit wird *Emile* von seinem Lehrer und Erzieher Jean-Jacques angeleitet, sich außerhalb einer bestimmten Gesellschaft zum Menschen zu bilden. Nötig ist diese Erziehung zum Menschen jedenfalls, da die Gesellschaft die Menschen ihrer Natur, ihrer Bestimmung entfremdet hat; ihre Beziehungen untereinander und zu sich selbst sind degeneriert, »entartet«, wie das übersetzt wird.¹³ Um den heranwachsenden Menschen vor dieser Entartung zu bewahren, bedarf es

der Erziehung, des pädagogischen Arrangements, das darauf abzielt, dass der Mensch zuerst Mensch wird und erst dann Bürger.

In der natürlichen Ordnung, wo die Menschen alle gleich sind, ist das Menschsein ihr gemeinsamer Beruf. Und wer immer zum Menschsein erzogen wurde, kann nicht fehlgehen in der Erfüllung aller Aufgaben, die es verlangt. Ob mein Zögling zum Waffenhandwerk, zum Dienst an der Kirche oder zur Juristerei bestimmt ist – das ist mir ganz gleichgültig. Vor der Bestimmung der Eltern fordert ihn die Natur für das menschliche Leben. Leben ist der Beruf, den ich ihn lehren will.¹⁴

Die natürliche Ordnung finden wir allerdings nicht vor, vielmehr wird jeder Mensch in die gesellschaftliche hineingeboren. Die Erziehung hat deswegen Sorge zu tragen und Vorkehrungen zu treffen, dass der Mensch »weder Beamter noch Soldat, noch Priester sein (wird), er wird in erster Linie Mensch sein«. ¹⁵

Das gesellschaftliche Umfeld

Diese These: Erziehung zum Menschen (und erst in zweiter Linie zum Bürger), diese These verstehen wir heute wohl nicht mehr in der Schärfe, wie *Rousseaus* Zeitgenossen und Nachfolger sie verstanden haben mussten. Wir sollten deshalb einen Blick auf die Gesellschaft werfen, in der *Rousseau* sie entwickelt und ausgeführt hat, die man als das »ancien régime« bezeichnet:

In der Mitte des 18. Jahrhunderts verschärfen sich in Frankreich die auf allen Gebieten des gesellschaftlichen Lebens geführten Auseinandersetzungen zwischen den herrschenden Schichten der verfallenden Feudalgesellschaft (Adel und Geistlichkeit) und dem zur Macht strebenden Bürgertum mehr und mehr, bis sie an seinem Ende in der großen bürgerlichen Revolution ihren Gipfelpunkt erreichten.

Der Druck der feudalabsolutistischen Wirtschaftsformen hemmte die Ansätze zur beginnenden Industrialisierung des Landes. Eine kleine Minderheit der insgesamt etwa 25 Millionen Bewohner Frankreichs besaßen

fast die Hälfte des Bodens; die beiden privilegierten Stände – Adel und Geistlichkeit – waren nahezu abgabefrei, sie allein genossen politische Macht und politische Rechte.

Dem ›dritten Stand‹ erlegte die feudale Gesellschaft vor allem Pflichten auf, verschloß sich jedoch seinen politischen Forderungen.

Er setzte sich aus den unterschiedlichsten sozialen Schichten zusammen. Zu ihm gehörten einmal die Masse der Bauern, die die Hauptlast der feudalabsolutistischen Herrschaft zu tragen hatten, ferner die ebenso armseelig lebenden plebejischen Schichten der großen Städte sowie das aus dem sich entwickelnden Manufaktur- und Fabrikssystem entstehende Industrieproletariat und schließlich das Bürgertum – sowohl das Kleinbürgertum als auch die Handels- und Industriebourgeoisie, die nach wirtschaftlicher Freiheit in Handel und Geldwesen drängte, aber auch der kleine Kreis der Hochfinanz, der über große Kapitalien verfügte und an Pracht und Luxus der Lebensführung mit den beiden ›ersten Ständen‹ wetteiferte. Ungeachtet der krassen Unterschiede in der ökonomischen und sozialen Position der Angehörigen des ›dritten Standes‹ verbanden sie gemeinsame Interessen: sie alle waren von den Privilegien des ersten und zweiten Standes ausgeschlossen, sie besaßen keine politischen Rechte und strebten danach, sich von dem sie bedrückenden feudalabsolutistischen Zwang zu befreien.

Vor allem war es das Bürgertum, das sich nicht nur auf wirtschaftlichem und politischem, sondern auch auf geistigem Gebiet für die kommende Auseinandersetzung mit dem Feudalsystem rüstete. Die Denker der Aufklärung richteten ihre stürmischen Angriffe auf die Dogmen der Kirche sowie auf die aus der Metaphysik des 17. Jahrhunderts stammenden philosophischen Anschauungen und Vorstellungen und erschütterten damit die Grundpfeiler des feudalabsolutistischen Regimes. Aufklärung bedeutete für sie, Klarheit in die eigenen Vorstellungen und in die ihrer Mitmenschen zu bringen und der in allen Menschen wirkenden Kraft der Vernunft zum Durchbruch zu verhelfen, hieß, sich vorurteilslos um die Erkenntnis der Realität zu bemühen, die Erscheinungen in Natur und Gesellschaft auf ihre Gesetzmäßigkeiten hin zu durchforschen, sie durch die Vernunft zu erklären, die Tätigkeit des einzelnen zu seinem eigenen Wohl wie zum Nutzen der Gesellschaft zu lenken und dem Menschen und seiner Kraft zu vertrauen. Das literarische Sammelbecken der bür-

gerlichen Opposition gegen Adel und Geistlichkeit war die große französische »Enzyklopädie«. ¹⁶

Abrbecke druckt einen Brief von *Rousseau* ab, in dem dieser die Sache auf denselben Punkt bringt:

Kommen nicht alle Vorrechte der Gesellschaft den Mächtigen und Reichen zugute? Halten sie nicht allein alle einträglichen Ämter besetzt? Sind ihnen nicht alle Gnaden, alle Vorrechte vorbehalten? [...] Wenn ein Mann von Rang seine Gläubiger bestiehlt oder andere Gaunereien begeht, ist er nicht der Straflosigkeit sicher? Die Rutenhiebe, die er verteilt, die Gewalttaten, die er verübt, selbst die Morde, deren er sich schuldig macht, sind dies nicht Fälle, die man vertuscht und von denen nach sechs Monaten keine Rede mehr ist? [...] Wie anders fällt die Schilderung des Armen aus! [...] Alle Türen sind ihm verschlossen, selbst wenn er ein Recht hat, sie öffnen zu lassen [...]. Mit einem Wort, jede kostenlose Hilfe ist ihm in der Not verwehrt, gerade weil er nichts hat, wovon er sie bezahlen könnte. ¹⁷

Rousseau steht hier nicht alleine. Die sogenannten »Aufklärer«, die gemeinsam an dem von *Denis Diderot* und *Jean Le Rond D'Alembert* herausgegebenen Werk der *Enzyklopädie* arbeiteten, wollten »im besten Sinne des Wortes aufklärerisch wirken und die zeitgenössische Wissenschaft für breitere Bevölkerungskreise zugänglich machen«; zugleich zielten sie auf »die Änderung der herkömmlichen Denkweise ab« und erwarten, dass die Menschen veranlasst werden, »stillschweigend die wirksamsten Konsequenzen zu ziehen. ¹⁸

So viel zum Kontext.

Rousseaus Verständnis von Erziehung

Der *Emile* – Roman und dessen Held – ist eine Konstruktion, die Konstruktion eben dieses Menschen, der zuerst Mensch und erst dann Bürger wird. *Rousseau* hat für seine Abhandlung mit Bedacht die Form eines Romans gewählt:

Ich weiß, daß bei ähnlichen Versuchen wie diesem der Autor voller Behagen bei seinem System, das er nicht in die Praxis umzusetzen braucht, ohne Mühe viele schöne Regeln aufstellt, die unmöglich zu befolgen sind, und daß selbst das, was wirklich durchführbar wäre, unbrauchbar bleibt, weil die Einzelheiten, die Beispiele und die Anwendung fehlen. Deshalb habe ich mich entschlossen, einen imaginären Schüler anzunehmen, mir das Alter, die Gesundheit, die Kenntnisse und alle Gaben, die der Arbeit an seiner Erziehung dienlich sind, beizulegen, und seine Erziehung vom Augenblick seiner Geburt an bis zu jener Stunde zu lenken, da er als fertiger Mann keines anderen Führers mehr bedarf als seiner selbst. Diese Methode scheint mir angetan, einen Autor, der seiner selbst unsicher ist, daran zu hindern, sich in Hirngespinnsten zu verlieren. Denn sobald er sich von der gewöhnlichen Praxis entfernt, braucht er nur die Probe seiner eigenen Praxis an seinem Schüler zu machen, und bald wird er spüren – oder der Leser spürt es für ihn –, ob er dem Fortschritt der Kindheit folgt und dem Gang, der dem menschlichen Herzen natürlich ist.¹⁹

Folgen wir also Jean-Jacques, dem konstruierten Erzieher, und Emile, seinem ebenso konstruierten Zögling, um zu erfahren, wie jener diesen erzieht.

Vorweg die Frage: Woran hat die Erziehung sich zu orientieren? Drei Möglichkeiten gibt es:

Wir werden schwach geboren und bedürfen der Kräfte; wir werden hilflos geboren und bedürfen des Beistands; wir werden dumm geboren und bedürfen des Verstandes. All das, was uns bei der Geburt noch fehlt und dessen wir als Erwachsene bedürfen, wird uns durch die Erziehung zuteil. Diese Erziehung kommt uns von der Natur oder den Menschen oder den Dingen. Die innere Entwicklung unserer Fähigkeiten und unserer Organe ist die Erziehung durch die Natur. Der Gebrauch, den man uns von dieser Entwicklung zu machen lehrt, ist die Erziehung durch die Menschen, und der Gewinn unserer eigenen Erfahrung mit den Gegenständen, die uns affizieren, ist die Erziehung durch die Dinge.

Nun hängt von diesen drei Erziehungsarten die erste, die der Natur, keineswegs von uns selbst ab, die durch die Dinge nur in gewisser Hinsicht, wogegen die durch die Menschen die einzige ist, deren wir wirklich Herr

sind – wenigstens unter gewissen Voraussetzungen. [...] Da das Zusammenwirken der drei Erziehungsweisen zu ihrem Erfolg notwendig ist, müssen wir die beiden nach der ausrichten, auf die wir keinerlei Einfluß haben.²⁰

So einfach ist die Sache jedoch nicht:

Was aber, wenn sie im Gegensatz zueinander stehen? Wenn, anstatt einen Menschen für sich selbst zu erziehen, man ihn für die anderen erziehen will? Dann ist jeder Einklang unmöglich. Gezwungen, gegen die Natur oder die gesellschaftlichen Institutionen zu kämpfen, muß man sich für den Menschen oder den Staatsbürger entscheiden, denn beide in einer Person kann man nicht schaffen.²¹

Deswegen verwirft *Rousseau* die öffentliche Erziehung, die auf den Bürger abzielt, und lässt nur »die häusliche oder natürliche Erziehung gelten«.²² Sie zu entwerfen, müsste man allerdings »den natürlichen Menschen« kennen. »Ich glaube« – schreibt *Rousseau* – »daß man nach Lektüre dieser Schrift in dieser Richtung einige Schritte weitergekommen sein wird.«²³

Es würde zu weit führen, wollte ich seine Forschungen nachzeichnen. Das Prinzip – soweit es die Erziehung angeht – ist durchaus nicht kompliziert. Ich bezeichne es als

- die Differenz von Kräften und Möglichkeiten oder als
- die Kultivierung der natürlichen Kräfte.

In jeder Phase seiner Entwicklung wird Emile vor die Aufgabe gestellt, seine natürlichen Kräfte zu entfalten:

- den Körper und die Sinne in der Kindheit,
- Geist, Urteilskraft und Glieder im Jugendalter,
- die Leidenschaften in der Pubertät.

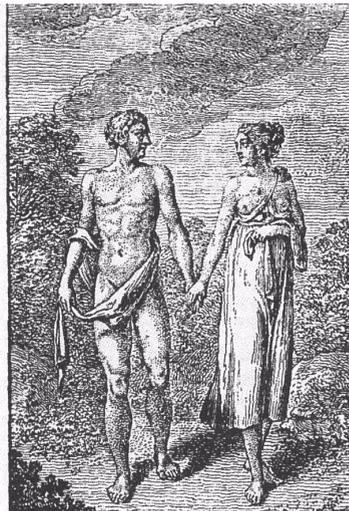
»Natur«: darunter versteht *Rousseau* also einmal die Anlagen eines Menschen und zum anderen den Weg ihrer Ausbildung sowie die Notwendigkeit, diese Ausbildung zu unterstützen. Man könnte, etwas verkürzend, wiederum so sagen: »Natur« steht für das Wesen des Menschen, dafür, was den Menschen als Menschen ausmacht.

Die Ausführung dessen im einzelnen, das macht den Roman *Emile* aus, und das macht auch den Reiz aus, den seine Lektüre vermittelt; ich skizziere nur die Idee:

Wir werden empfindsam geboren, und werden von Geburt an auf verschiedenste Weise von den uns umgebenden Dingen affiziert. Sobald uns unsere Empfindungen bewußt werden, sind wir fähig, die Dinge, die sie hervorrufen, zu suchen oder zu meiden, zunächst je nachdem, ob sie uns angenehm oder unangenehm sind, dann je nach Harmonie oder Disharmonie, die wir zwischen uns und jenen Dingen finden und, endlich, je nachdem, wie wir über die von der Vernunft uns gegebene Idee des Glückes oder der Vollkommenheit urteilen. Diese Anlagen intensivieren und festigen sich in dem Maße, als wir aufgeschlossener und intelligenter werden.²⁴



Affectation



Natur

Daniel Chodowiecki – Natürliche und affektierte Handlungen

Und noch einmal, jetzt im Blick auf die Pubertät.

Man wird sich ja wohl nicht einbilden, daß wir innerhalb der drei oder vier Jahre, die wir hier auszufüllen haben, auch dem Kind mit den glücklichsten Anlagen eine Vorstellung aller Handfertigkeiten und aller Naturwissenschaften vermitteln können, die so weit ginge, daß es sie eines Tages allein lernen könnte. Wenn man ihm aber alles vor Augen führt, was zu kennen ihm wichtig ist, so setzen wir es in die Lage, seine Neigung und seine Begabung zu entwickeln und den ersten Schritt zu tun zu den Gegenständen, zu denen seine geistigen Anlagen es ziehen und die uns den Weg zeigen, den wir ihm öffnen müssen, um die Natur zu unterstützen.²⁵

Was ist die Perspektive für die Erziehung, wenn man sich »für den Menschen« entscheidet?

Nachdem wir damit begannen, seinen Körper und seine Sinne zu üben, haben wir seinen Geist und seine Urteilsfähigkeit geübt. Schließlich haben wir den Gebrauch seiner Glieder seinen Fähigkeiten angepaßt; wir haben ein handelndes und denkendes Wesen geschaffen, und nun bleibt uns, um den Menschen zu vollenden, nur noch übrig, ein liebendes und fühlendes Wesen zu schaffen, das heißt, die Vernunft durch das Gefühl zu vervollkommen.²⁶

Die natürlichen Kräfte oder Anlagen müssen bearbeitet werden, auf diese Weise wird der Mensch als Mensch »geschaffen«. *Rousseau* verlangt, dass das

- anfangs vom Erzieher stellvertretend für den Zögling
 - und dann von diesem zunehmend selbstbewusst mit Hilfe des Erziehers
- geschehe und nicht durch »von außen kommende Ursachen«, von außerhalb des Erzieher-Zögling-Verhältnisses, ja: von außerhalb des Zöglings selbst.

Diesen Bestimmungen entspricht das Rechtsverhältnis von Erzieher und Zögling: Am Beginn steht ein Vertrag, den der Erzieher mit den Eltern schließt. Beide Partner können sich wechselseitig aussu-

chen. Wenn allerdings der Vertrag geschlossen ist, dann ergibt sich eine unbedingte wechselseitige Verpflichtung:

Emile ist Waise. Es ist unwichtig, ob er Eltern hat. Mit ihren Pflichten beauftragt, trete ich auch in alle ihre Rechte ein. Er soll seine Eltern ehren, darf aber nur mir gehorchen. Dies ist meine erste oder vielmehr meine einzige Bedingung. Ich muß ihr noch eine weitere hinzufügen, die nur ihre Folge ist, nämlich die, daß man uns nie ohne unsre Zustimmung voneinander trennt. Diese Klausel ist sehr wesentlich, und ich möchte sogar so weit gehen, zu verlangen, daß Schüler und Lehrer sich als so unzertrennlich betrachten, daß sie ihr beiderseitiges Los immer als gemeinschaftliches Los empfinden.²⁷

Später, zu Beginn der Pubertät, wird das Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling völlig neu bestimmt:

Der wahre Augenblick der Natur kommt endlich heran, er muß kommen. Da der Mensch sterben muß, muß er sich fortpflanzen, damit die Gattung erhalten und die Ordnung der Natur bewahrt bleibt. Wenn ihr durch die Anzeichen, von denen ich gesprochen habe, den kritischen Augenblick vorausseht, ändert sofort und für immer den Ton, den ihr bisher ihm gegenüber anschlugt. Noch ist er euer Schüler, aber nicht mehr euer Zögling. Er ist euer Freund, er ist ein Mann, behandelt ihn von nun an als solchen. Wie! Ich soll auf meine Autorität verzichten, wenn ich sie am notwendigsten brauche? Soll der Jüngling in einem Augenblick sich selbst überlassen sein, da er am wenigsten weiß, wie er sich zu verhalten hat, und die größten Seitensprünge macht? Soll ich auf meine Rechte verzichten, wenn es für ihn von größter Wichtigkeit ist, daß ich von ihnen Gebrauch mache? Eure Rechte! Wer sagt denn, daß ihr darauf verzichten sollt? jetzt erst fangen sie für ihn an. Bisher habt ihr alles nur durch Gewalt oder List erreicht, die Autorität, das Gesetz der Pflicht waren ihm unbekannt; ihr mußtet ihn zwingen oder ihn täuschen, um ihn euch gefügig zu machen. Aber seht, in wieviel neue Ketten ihr sein Herz gelegt habt. Vernunft, Freundschaft, Dankbarkeit, tausend Gefühle sprechen eine Sprache zu ihm, die er nicht verkennen kann.²⁸

An die Stelle des Vertrages des Erziehers mit den Eltern – stellvertretend für den Zögling – tritt die freiwillig eingegangene Bindung des Zöglings an den Erzieher. Da der Zögling mündig geworden ist – denn darum geht es hier –, tritt an die Stelle des Erziehers der Berater, so würden wir heute sagen.

Auf diese Grundlagen bezieht *Rousseau* dann die Maßnahmen, die der Erzieher Jean-Jacques unter verschiedenen Bedingungen zu treffen hat; es ist unmöglich, auch nur die wichtigsten, weil auch heute noch aufschlussreichen zu referieren. Ich will es bei drei Beispielen bewenden lassen:

Das erste ist ein Beispiel für das, was man »negative Erziehung« genannt hat; in einer einprägsamen Formulierung von *Rousseau*:

Euer etwas schwieriges Kind zerstört alles, was es anrührt – werdet nicht ärgerlich. Nehmt alles, was es zerstören könnte, aus seiner Reichweite. Zerbricht es alle Sachen, mit denen es umgeht – gebt ihm nicht gleich andere dafür. Laßt es den Schmerz des Verlustes fühlen. Zerbricht es die Fensterscheiben in seinem Zimmer – laßt ihm Tag und Nacht den Wind um die Nase wehn und kümmert euch nicht um seine Erkältung, denn es ist besser, es hat einen Schnupfen, als daß es den Verstand verliert. Beklagt euch nie über die Ungelegenheiten, die es euch bereitet, sondern laßt sie es zuerst am eigenen Leibe fühlen. Schließlich laßt ihr neue Fensterscheiben einsetzen, ohne ein Wort zu verlieren. Zerbricht es sie wieder, wendet eine andere Methode an. Sagt ihm in knappen Worten, aber ohne Zorn: Die Fenster gehören mir, ich habe dafür gesorgt, daß sie da sind, und will, daß sie ganz bleiben. Dann schließt ihr es in einen dunklen, fensterlosen Raum ein. Bei dieser ihm so ungewohnten Maßnahme fängt es sofort an zu schreien und zu toben – keiner kümmert sich darum. Bald wird es müde und ändert seinen Ton, es klagt und wimmert. Ein Bedienter kommt, und der Trotzkopf bittet, ihn herauszulassen. Ohne weitere Erklärung seiner Ablehnung sagt der Bediente: *Ich habe auch Fensterscheiben, die ganz bleiben sollen*, und geht. Endlich, nachdem das Kind mehrere Stunden so verbracht und Zeit genug gehabt hat, sich zu langweilen und es nie wieder zu vergessen, schlägt ihm jemand vor, einen Vergleich mit euch abzuschließen: Ihr werdet ihm seine Freiheit wiedergeben, wenn es nie mehr Fensterscheiben zerbrechen wird. Nichts wird ihm willkommener sein; es

wird euch bitten lassen, zu ihm zu kommen, und ihr kommt. Es wird euch seinen Entschluß mitteilen, und ihr werdet ihn sofort annehmen, wobei ihr ihm sagt: Das ist vernünftig, wir werden alle beide Vorteile davon haben. Warum hast du nicht schon früher diese gute Idee gehabt? Dann, ohne seine feierlichen Beteuerungen, sein Versprechen halten zu wollen, abzuwarten, küßt ihr es voller Freude, führt es sofort in sein Zimmer zurück und gebt ihm so zu verstehen, daß ihr dieses Abkommen als geheiligt und wie durch Eid unverletzbar betrachtet. Welchen Begriff, glaubt ihr, wird es sich durch dieses Verfahren von der Heilighaltung der Versprechen und ihrem Nutzen machen? Ich müßte mich sehr täuschen, wenn ein einziges unverdorbenes Kind auf Erden einer solchen Behandlung widerstehen und vorsätzlich weitere Fensterscheiben zerbrechen würde.²⁹

Das zweite Beispiel geht auf die Ausbildung von moralischen Kategorien und handelt von der Entwicklung einer Vorstellung vom »Eigentum« als deren Voraussetzung:

Emile versucht sich als Gärtner, pflanzt Bohnen, begießt sie täglich und kann sich an ihrem Aufwachsen freuen. Doch eines Tages sind sie ausgerissen, das Beet ist umgegraben. Es stellt sich heraus, daß der Gärtner der Schuldige war. Aber: Emile hatte seinerseits die Melonen zerstört, die der gesät hatte. Nach einer heftigen Auseinandersetzung einigt man sich auf einen Vertrag:

Jean-Jacques. Könnten wir nicht mit dem guten Robert eine Vereinbarung treffen? Wenn er uns nun, meinem kleinen Freund und mir, eine Ecke seines Gartens zum Bearbeiten zur Verfügung stellte unter der Bedingung, daß er die Hälfte der Ernte bekommt?

Robert. Das tue ich ohne jegliche Bedingung. Aber merken Sie sich, daß ich Ihre Bohnen umgrabe, wenn Sie an meine Melonen gehen.«

Bei diesem Versuch, den Kindern die grundlegenden Begriffe einzuprägen, wird deutlich, wie die Vorstellung vom Eigentum ganz natürlich zunächst auf das Recht dessen zurückzuführen ist, der durch seine Arbeit zuerst den Boden in Besitz genommen hat. Das ist klar, deutlich, einfach und dem Begriffsvermögen des Kindes angemessen. Von da bis zum Eigentumsrecht und zum Tauschhandel ist nur noch ein Schritt, nach dem man aber sofort innehalten muß.³⁰

Rousseau verschweigt hier, dass das ganze ein abgekartetes Spiel war: Die Sache war so *arrangiert*, dass alles – scheinbar – ganz natürlich herging; der Erzieher trat wiederum als solcher nicht in Erscheinung.

Und drittens: Wie soll das mit der Wahl des Staates ausgehen, von der am Anfang die Rede war? Auf Jean-Jacques' diesbezügliche Frage antwortet – der inzwischen erwachsene – Emile:

Wozu ich mich entschließe? das zu bleiben, was Sie aus mir gemacht haben und mir freiwillig keine anderen Fesseln anzulegen als die, durch die mich Natur und Gesetze binden. Je mehr ich das Werk der Menschen in ihren Institutionen erforsche, um so mehr erkenne ich, daß sie sich gerade dadurch, daß sie unabhängig sein wollen, zu Sklaven machen und daß sie ihre Freiheit selbst in vergeblichen Bemühungen aufbrauchen, sie zu sichern. Um dem Ansturm der Dinge nicht nachzugeben, knüpfen sie tausend Bande; wenn sie dann einen Schritt tun wollen, so können sie es nicht und wundern sich, überall gebunden zu sein. Mir scheint, daß man nichts zu tun braucht, um frei zu werden; es genügt, nicht aufhören zu wollen, es zu sein. Sie, ach, mein Meister, haben mich frei gemacht, indem Sie mich lehrten, der Notwendigkeit zu gehorchen. Sie mag kommen, wann immer sie will, ich werde ihr ohne Zwang folgen; und da ich nicht gegen sie ankämpfen will, binde ich mich an nichts, das mich zurückhalten kann.³¹

Das hatte Jean-Jacques zwar erwartet, das war aber noch nicht alles, was Emile zu lernen hatte. Und so entgegnet jener:

Sage also nicht: was kümmert es mich, wo ich bin? Es ist wichtig für dich, da zu sein, wo du alle Pflichten erfüllen kannst; und eine dieser Pflichten ist die Anhänglichkeit an deinen Geburtsort. Deine Landsleute schützten dich als Kind, du mußt sie als Erwachsener lieben. Du mußt mit ihnen leben oder zumindest irgendwo, von wo aus du ihnen, soviel wie du nur eben kannst, von Nutzen bist, und wo sie dich erreichen können, sollten sie jemals deiner bedürfen. Es gibt Umstände, wo ein Mensch außerhalb seines Vaterlandes seinen Mitbürgern nützlicher sein kann, als lebte er mitten unter ihnen. Dann darf er nur seinem Eifer gehorchen und muß sein Exil ohne Murren ertragen; dieses Exil selbst gehört zu seinen Pflich-

ten. Aber du, guter Emile, dem niemand diese schmerzlichen Opfer auferlegt, du, der du dir nicht die traurige Aufgabe gestellt hast, den Menschen die Wahrheit zu sagen, gehe und lebe unter ihnen, pflege ihre Freundschaft in liebevollem Verkehr, sei ihr Wohltäter, ihr Vorbild: Dein Beispiel wird ihnen mehr dienen als all unsere Bücher, und das Gute, das sie dich tun sehn werden, wird sie mehr rühren als all unsere vergeblichen Reden.³²

Ist Sophie ein Mensch?

Nicht nur den ihm angemessenen Platz in der – nun: Gesellschaft hat Emile zu wählen:

Es ist nicht gut, daß der Mensch allein sei. Emile ist ein Mensch; wir haben ihm eine Gefährtin verheißen und müssen sie ihm nun auch geben. Diese Gefährtin ist Sophie.³³

Wie zu erwarten, wird die ebenfalls konstruiert. Aber hätte es nicht einfach ausgereicht, sie als einen nach der Natur erzogenen Menschen einzuführen? müsste man nicht nach der Lektüre von vier Büchern »über die Erziehung« wissen, was unter einem solchen zu verstehen ist? Keineswegs. Denn es stellt sich heraus, dass Emile nicht nur, gemäß der Natur zum Menschen, sondern zugleich zum Mann erzogen worden ist. Wir hätten das schon sehen können, wenn wir genauer auf die Einzelheiten geachtet hätten. Nun aber, da *Rousseau* uns »Sophie oder das Weib«³⁴ vorstellt, da fällt es ins Auge:

Sophie soll ein Weib sein, wie Emile ein Mann ist. Sie soll nämlich alles besitzen, was zur Beschaffenheit ihrer Gattung und ihres Geschlechts gehört, damit sie in physischer wie moralischer Beziehung die ihr angewiesene Stellung ausfüllen kann. Es wird deshalb nothwendig sein, zunächst das Übereinstimmende und die Verschiedenheiten ihres und unseres Geschlechtes näher zu bestimmen.³⁵

Man hat daraus nach den Regeln der formalen Logik geschlossen, dass Sophie, dass Frauen nach der Meinung von *Rousseau* keine Men-

schen im vollen Sinne dieses Wortes sind: Emile wurde von seinem Erfinder nur zum Menschen erzogen. Sophie ist anders als Emile und wird auch anders erzogen – also wäre Sophie kein Mensch?³⁶

Beide Prämissen dieses Schlusses sind jedoch unvollständig rekonstruiert. Erstens wurde Emile zwar zum Menschen, aber eben auch zum Mann erzogen, zum Mitglied der Gesellschaft. – Zwar ist es zweitens nicht viel, was *Rousseau* über Sophies Erziehung schreibt, da er sie bereits erwachsen in Emiles Leben treten lässt. Immerhin kann man aber daraus entnehmen, dass er keineswegs von seinem Prinzip abgeht: Erziehung nach der Natur. Ein Beispiel:

Wollt ihr also den jungen Mädchen die Liebe zur Sittsamkeit einflößen, ohne ihnen unaufhörlich zu sagen: Seid brav, dann flößt ihnen ein großes Interesse daran ein, es zu sein, macht ihnen den Lohn der Sittsamkeit eindringlich klar, und ihr werdet sie dahin bringen, sie zu lieben.³⁷

Das geht ganz wie bei Emile, oder ganz allgemein formuliert: »Wollt ihr immer gut geleitet sein, so folgt immer dem Fingerzeig der Natur« und »alles, was das Geschlecht charakterisiert, muss als von ihr eingerichtet geachtet werden.«³⁸

Das Problem liegt also woanders. *Rousseau* interpretiert die Unterschiede der Geschlechter biologisch:

In allem, was nicht mit dem Geschlecht zusammenhängt, ist die Frau Mann. [...] In allem, was mit dem Geschlecht zusammenhängt, gibt es bei Frau und Mann ebenso viele Übereinstimmungen wie Unterschiede. Diese Beziehungen ebenso wie die Unterschiedlichkeiten müssen ihren Einfluß auf die Geistesanlagen ausüben, diese Schlußfolgerung ist einleuchtend, entspricht der Erfahrung und beweist die Sinnlosigkeit der Streitereien um den Vorrang oder die Gleichberechtigung der Geschlechter.⁴⁰

So weit, so gut. Aber das »Sittliche« selbst geht über die Natur hinaus. So lässt sich denn auch nahezu alles, was dann für die Erziehung von Knaben einerseits und Mädchen andererseits als Orientierung dient, auf die *gesellschaftliche Interpretation* des Geschlechtsunterschiedes zu-

rückführen und nicht auf eine abstrakte »Natur«. Ein Beispiel hierfür, eines das in dieser Hinsicht ganz durchsichtig ist:

Die Erforschung der abstrakten und spekulativen Wahrheiten, der Prinzipien, der Axiome der Wissenschaften, alles, was darauf hinaus will, die Vorstellungen zu verallgemeinern, gehört nicht zu den Aufgaben der Frauen, ihre Studien müssen sich alle auf die Praxis beziehen; ihre Sache ist es, die Prinzipien, die der Mann erforscht hat, anzuwenden [...] Alle Reflexionen der Frauen über das, was nicht unmittelbar mit ihren Pflichten zusammenhängt, sollen auf das Studium der Männer zielen oder auf angenehme Erkenntnisse, deren Gegenstand nur das Geschmackvolle ist; denn was die Werke des Geistes anbetrifft, so übersteigen sie ihr Fassungsvermögen.⁴⁰

Das »Fassungsvermögen« erscheint als biologisches Unterscheidungsmerkmal der Geschlechter. Die »Pflichten«, die *Rousseau* darauf bezieht, definiert nicht die Natur, das tut die Gesellschaft.

Was lehrt uns diese Beobachtung? Wir erfahren etwas über die Rolle der Frau in der bürgerlichen Gesellschaft zu *Rousseaus* Zeit – das interessiert hier nicht, wir leben im 20. Jahrhundert. Wir werden darüberhinaus darauf aufmerksam gemacht, dass die Rede von der »Erziehung zum Menschen« im emphatischen Sinne dieses Begriff, mit Vorsicht zu gebrauchen ist. Wie sieht er denn aus, dieser Mensch, seiner Natur nach, vor aller Festlegung auf bestimmte Merkmale durch die Gesellschaft? Immerhin hat Emile von Geburt einige Merkmale, die ihm nicht die Natur in die Wiege gelegt hat: zum Beispiel vermögende Eltern, die sich einen Jean-Jacques leisten können; auch den Gärtner Robert könnte dieser nicht als Staffage für seine Erziehungsbemühungen nutzen, wenn Emile – etwa der Sohn eines Gärtners gewesen wäre. Man kann Emile und den »Menschen«, zu dem er werden soll, gar nicht beschreiben, ohne diejenigen Kategorien zu benutzen, die die Gesellschaft zur Verfügung stellt. Das sind ganz wesentlich die des Standes und des Geschlechts. Nicht *Rousseaus* Fehler, unserer wäre es, wenn wir ihn so läsen oder aus ihm herausläsen, es gäbe den »Menschen« vor der Gesellschaft.

Sophie, Emiles Weib, hilft uns, die Erziehungsutopie, zu der wir ihn gerne stilisieren, in die bürgerliche Gesellschaft des ausgehenden 18. Jahrhunderts zurückzuholen. Ist Sophie nun ein Mensch? selbststrebend ist sie es, und sie ist eine Frau nach dem Bilde des Bürgers Jean-Jacques.

Zum Schluss

Rousseau selbst schien gesehen zu haben, dass die Sache mit Emile nicht aufgeht. Dem Roman folgt ein nicht weiter ausgearbeitetes Fragment. Da geht es geradewegs so standesgemäß zu, wie es in der gesellschaftlichen Umwelt im Frankreich seiner Zeit bekanntlich zugegangen ist, etwas salopp gesprochen:

In Paris gerät man in die vornehme Gesellschaft; Sophie lässt sich verführen; das war damals durchaus nicht ganz ungewöhnlich – ein treffliches Beispiel dafür, dass der Mensch unter dem Einfluss der Gesellschaft degeneriert. Emile hat – befangen in durchaus bürgerlicher Konvention – für Sophies Fehltritt keinerlei Verständnis und will ihr nicht verzeihen. Man trennt sich; Emile treibt sich in der Welt herum bzw. wird getrieben. Ich finde da nicht mehr viel von dem »Menschen« im emphatischen Sinn, wie ihn der Autor sich und uns vorstellt, eher einen lebendigen Menschen seiner Zeit und Gesellschaft.

Gleichwohl haben *Rousseaus* Schriften eine für uns unvorstellbare Wirkung gehabt. Bis auf den heutigen Tag hat der »Emile« Erzieher und Erziehungsdenker angeregt und herausgefordert. Für nicht wenige unter den heutigen Pädagogen, gar Erziehungswissenschaftlern, fängt so etwas wie »Erziehung« mit Rousseau erst an; seine Pädagogik gilt als das Maß, das heutige Pädagogen nicht unterbieten dürfen. Ja, in seiner *Geschichte der Pädagogik* hat *Hervig Blankertz* aus der pädagogischen Theorie *Rousseaus* geradezu das Paradigma moderner eusopäischer Pädagogik herauszuarbeiten versucht.⁴¹

Der erste »Erzieher« August Hermann Francke (1663–1727)

August Hermann Francke und sein Werk liegen scheinbar schon sehr weit zurück: In wenigen Jahren wird gewiss mit großem Aufwand seines 300. Todestages gedacht. Die Selbstverständlichkeit, mit der er eine innerweltliche Praxis theologisch begründete, ist uns heute recht fremd. Dennoch gehört er in unsere Geschichte der Erziehung. Man findet bei ihm nämlich zum ersten Mal ein System von Anstalten zur Bildung der nachwachsenden Generation, und das verbunden mit sozialpädagogischer Betreuung; man findet es dauerhaft in Praxis umgesetzt; und man findet das Ganze sowohl sozialpolitisch als auch pädagogisch begründet, wenn auch in theologischer Terminologie. Um es an die vorigen Kapitel anzuschließen, kann man sagen: *Francke* hat das »pädagogische Jahrhundert« eingeläutet, in dessen drittem Drittel die Philanthropen als selbstverständlich voraussetzen konnten, was er begonnen hatte.

Aus der Biographie

- 1663 in Lübeck als Sohn eines Juristen geboren, beide Eltern aus lübeckischem Handwerk und Patriziat stammend;
Unterricht durch Hauslehrer und in der Abschlussklasse des damals bekannten Gymnasiums in Gotha;
Studium der Theologie in Kiel und Leipzig; lehrte dann als Magister an der Universität Leipzig
- 1690 Pfarrstelle in Erfurt
- 1692 Pfarrstelle in Glaucha, einer Vorstadt von Halle, und Professor für griechische und orientalische Sprachen an der neugegründeten Universität in Halle

1695 Beginn der »Anstalten«: Waisenhaus, Schulen, Lehrerseminar, Gewerbeunternehmungen (Druckerei, Apotheke)

1696 Professor der Theologie

1727 in Halle gestorben.

Wir haben es also wiederum mit einem *Bürger* zu tun, nach Herkunft, Ausbildung und Beruf: *Francke* war Pastor und Theologieprofessor und ein begnadeter und bekannter Prediger, zugleich aber auch ein außerordentlich erfolgreicher Unternehmer, an öffentlichen Dingen tatkräftig interessiert.

Aus den gängigen Geschichten der Pädagogik oder der Theologie kennen wir eher einen anderen *Francke* – den »Pietisten«. So wurde damals eine Gruppe von Laien-Christen und Theologen, ja eine Bewegung apostrophiert, die sich herausnahm, einige Dogmen der herrschenden lutherischen Lehre und der Lehre der Herrschenden in Frage zu stellen. Sie hatten weniger Interesse an der rechten Lehre und ihrer Abgrenzung gegenüber Irrlehren. Vielmehr legten sie allen Wert auf praktizierende Frömmigkeit, auf das Praktizieren der Frömmigkeit in Gebet, Anbetung und Kontemplation ebenso wie auf die Umsetzung der christlichen Predigt in die Praxis, in das alltägliche Leben. *Francke* hatte Theologie studiert, an den bekannten Universitäten Kiel, Leipzig und Erfurt, auch bereits als Magister zu lehren begonnen. Vorbereitet in Diskussionen und in gemeinsamer theologischer, insbesondere exegetischer Arbeit mit jungen Kollegen und durch die Begegnung und enge Freundschaft mit *Philipp Jacob Spener*, dem Mentor der pietistischen Bewegung, waren ihm Zweifel an dem Wert seines Wissens gekommen.

Ein Bekehrungserlebnis setzte allen Zweifeln ein Ende. Die Gewissheit der Gegenwart Gottes hat *Francke* die Gewissheit von der praktischen Bedeutsamkeit der Botschaft, derjenigen Lehre eröffnet, die er über Jahre hinweg studiert hatte. Ich will zwar nicht sagen, dass all die Anstalten und Veranstaltungen, von denen sogleich zu berichten sein wird, auf dieses Erlebnis zurückgingen. Wohl aber wären sie ohne diese tragende, sinnstiftende Mitte kaum vorzustellen.

Im folgenden werde ich zunächst auf die Gemeinde, deren Pastor er war, dann auf den Ansatz seiner Arbeit eingehen, weiter die Schulen skizzieren und seine Ansätze zu einer Lehrerausbildung; schließ-

lich mache ich auf einige Aspekte dessen aufmerksam, was wir heute unter »Erziehung« verstehen – deren Wurzeln wir bei *Francke* finden können.

Das Umfeld und die »Anstalten«

Zunächst also zu dieser Gemeinde Glaucha, zum sozialen Umfeld seiner Arbeit und zu den Anstalten, die er traf, um die Probleme zu lösen, die er vorfand oder besser: wie er sie sah. Bei dem Historiker *Klaus Deppermann* lesen wir:

Der Wohlstand der Stadt Halle war im Dreißigjährigen Kriege durch die Wallensteinische Besetzung zerstört worden. Die Salzsiederei und der Salzhandel, die Hauptquellen des Reichtums, erlangten selbst im 18. Jahrhundert nicht wieder den Umfang, den sie vor der Wallensteinischen Ausplünderung besessen hatten.

Das Geld war knapp, und der Wert der Immobilien sank allmählich im ganzen Lande auf ein Drittel des ursprünglichen herab. Eine unerträgliche Schuldenlast lag aufgehäuft auf der Stadt Halle. 1688 betrug die öffentlichen Obligationen 4692817 Taler, d. h. pro Kopf der Bevölkerung 335 Taler Schulden. Mit dem Hof des Administrators verschwand 1680 eine wichtige Einnahmequelle der Bevölkerung. Das schlimmste Unheil aber traf die Stadt 1681 mit dem Ausbruch der Pest. Die Seuche grassierte dort zwei Jahre. Halle zählte mit seinen Vorstädten Glaucha und Neumarkt vor Beginn der Epidemie ca. 13000 Einwohner. Nach der Totenliste des Kirchenbuches der Moritzkirche sind im schrecklichsten Jahr 1682 in Halle, Glaucha und Neumarkt 5681 Menschen gestorben, davon in Glaucha allein, das zuvor ca. 1200 Einwohner besaß, 744. Um das Elend vollzumachen, wüteten am 17.9.1683 und am 25.9.1684 zwei große Brände, die weite Teile der Stadt in Schutt und Asche legten.

Infolge dieser Katastrophen und der allgemeinen trostlosen wirtschaftlichen Lage entstand in Halle ein verwahrlostes Proletariat. Eine traurige Berühmtheit erlangte die Stadt durch ihre vielen »Freudenhäuser«. Besonders schlimm sah es in Glaucha aus. Die Bürger dieser Vorstadt lebten von der Branntwein- und Stärkefabrikation. Unter den zweihundert Häusern der Stadt gab es nicht weniger als 37 Kneipen und Spelunken. Die Sonn-

tage benutzte man zu großen Gelagen. Tag und Nacht wurde dann vor der Kirche und in den Gasthöfen »geschwelgt, d.h. getrunken bis zum Umfallen, getanzt und gerauft. Am frühen Sonntagmorgen erschienen die Gemeinemitglieder bereits alkoholisiert im Gottesdienst und schliefen während der Predigt ihren Rausch aus. Wenn nach der Beichte die Absolution verkündet wurde, sprachen die Zuhörer im Zustand anhaltender Benebelung die Worte des Pfarrers laut mit: »Ich, als verordneter Diener des göttlichen Wortes vergebe Euch anstatt/ und auff Befehl ...«¹

Wie sich *Francke* einführte, dazu noch einmal *Deppermann*:

Francke begann sogleich seine Tätigkeit in Glaucha mit energischen Maßnahmen zur Wiederaufrichtung der Kirchenzucht und zur Bekämpfung der religiösen Unwissenheit, d.h. zur Verwirklichung des wahren geistlichen Priestertums aller Gläubigen. Gemeinemitglieder, bei denen er mangelnde Kenntnisse in den Grundfragen des Glaubens, bzw. lasterhaften Lebenswandel feststellte, schloß er von der Teilnahme am Abendmahl aus. Die Beichtstuhlpraxis wurde verschärft, indem Francke die Leute nicht mehr in Bausch und Bogen absolvierte, sondern eingehende Fragen an sie richtete und Zeichen tätiger Reue von ihnen verlangte. Bei der Exkommunikation nahm er keine Rücksicht auf den Stand der armen Sünder. So scheute er sich nicht, dem Vetter seines mächtigen Gönners Friedrich Christian Kraut, dem Universitätssekretär und Quästor Ludwig Gebhardt Kraut, das Abendmahl zu verweigern, wodurch er sich die weitere Unterstützung des Kammerrates, der ihm zu seinem Amte verholfen hatte, verscherzte.²

Aber die Wiedereinführung der Kirchenzucht, das wäre Kurieren an Symptomen. Mit diesem Hinweis komme ich nun vom Pastor zum Erzieher und Lehrer *Francke*. In einem Bericht über den Anfang seiner Arbeit schreibt er:

Weil ich nun bey dem armen Volck solche grobe und greuliche Unwissenheit fand/ daß ich fast nicht wußte/ wo ich anfangen sollte/ ihnen einen festen Grund ihres Christenthums beyzubringen/ bin ich von solcher Zeit her bekümmert gewesen/ wie ihnen nachdrücklicher geholffen werden

möchte/ wohl erwehend/ daß dem Christlichen und gemeinen Wesen ein sehr grosser Schade daraus entstehe/ daß so vieles Volck/ als das Vieh/ ohne alle Wissenschaft von GOtt und Göttlichen Dingen dahin gehet/ insonderheit aber/ daß so viele Kinder/ wegen der Armuth ihrer Eltern/ weder zur Schulen gehalten werden/ noch sonst einiger guten Auffziehung gemessen/ sondern in der schändlichsten Unwissenheit/ und in aller Boßheit auffwachsen/ daß sie bey zunehmenden Jahren zu nichts zu gebrauchen seyn und daher sich auff stehlen/ rauben und andere böse Thaten begeben.

Wenn man gleich gedachte/ die Kinder zur Schulen zuhalten/ und ihnen das wöchentliche Schulgeld zureichen/ so befand sich/ daß sie zwar das Schulgeld richtig abforderten/ aber entweder nicht in die Schule giengen/ oder doch keine Besserung dadurch von sich spühren lassen.³

Die Unwissenheit des Volkes bringt er mit dem Zustand des »christlichen und gemeinen Wesens«, von Kirche und Staat also, in ursächlichen Zusammenhang. Das war und blieb für *Franckes* Tätigkeit charakteristisch. Er fing hier und heute an, in seiner Gemeinde Glaucha, bei den verwahrlosten Kindern, und er hatte das »gemeine Wesen« – Deutschland, Europa, ja die ganze Menschheit – im Auge.⁴ Mit den Kindern fing er an, damit hat er sich jedenfalls über seine Zeit hinaus ein Denkmal gesetzt.

Da ferner etwa ein Viertel-Jahr die Armen-Büchse in der Pfarr-Wohnung befestiget gewesen/ gab eine gewisse Person auff einmal vier Thaler und Sechzehnen Groschen hinein. Als ich dieses in die Hände nahm/ sagte ich mit Glaubens-Freudigkeit: *Das ist ein ehrlich Capital/ davon muß man etwas rechtes stifften/ ich will eine Armen-Schule damit anfangen.* Ich besprach mich nicht darüber mit Fleisch und Blut/ sondern fuhr im Glauben zu/ und machte noch desselbigem Tages Anstalt/ daß für zwey Thaler Bücher gekauft wurden/ und bestellte einen armen Studiosum, die armen Kinder täglich zwey Stunden zu informiren/ dem ich wöchentlich sechs Groschen dafür zu geben versprach/ der Hoffnung/ GOtt werde indessen/ da ein paar Thaler auff diese Weise in acht Wochen ausgegeben wären/ mehr bescheren. Die Bettel-Kinder nahmen die neuen Bücher mit Freuden an/ aber von sieben und zwanzig Büchern/ die unter sie ausgetheilet

worden/ wurden nicht mehr als vier wiedergebracht/ die andern Kinder behielten oder verkauften die Bücher/ und blieben weg.

Ich ließ mich das nicht abschrecken/ sondern kaufte für die übrigen sechzehn Groschen aufs neue Bücher/ welche mir die armen Kinder allezeit/ wenn die Schule aus war/ mußten da lassen/ wozu etliche Wochen darnach ein eigener Schranck gemacht ward/ daraus die Bücher bey Anfang der Schule genommen/ und/ wenn sie aus war/ wieder darinnen verschlossen wurden/ wie es auch noch jetzo in allen Armen-Schulen so damit gehalten wird.

Um Ostern 1695. fieng sich diese Armen-Schule mit so geringem Vorath an. Denn die oben erwähnten Vier Thaler/ und sechzehn Groschen/ oder/ wie es denn eigentlich waren/ sieben Sechzehn-Groschen-Stücke/ sind der rechte Anfang und das erste Capital/ woraus nicht allein zuerst die Armen-Schulen angerichtet/ sondern auch so fort hernach das Waisen-Hauß veranlasset und erwachsen ist.⁵

Und das ging mit geradezu atemberaubender Geschwindigkeit weiter – auch für heutige Verhältnisse. Im Dezember 1698 zählt *Francke* 23 »Anstalten« auf,

welche zu Glaucha an Halle durch Gottes sonderbaren Segen, theils zur Erziehung der Jugend, theils zur Verpflegung der Armen gemacht sind, wie sichs damit verhält im Monat *Decembri 1698*. [...] Insgesamt sind in dem ganzen Informations-Werk 27 Classes, und die Kinder insgesamt etwa 500.⁶

Der Biograph *Gustav Kramer* schreibt über den Umfang der Anstalten zum Zeitpunkt des Todes von *Francke*:

Zum Schluß möge es gestattet sein, die Übersicht des Gesamtbestandes der von ihm ins Leben gerufenen Anstalten, an welche sich ja als den äußerlich bis heute bestehenden Beweis dieses Glaubens sein Andenken vornämlich knüpft, wie derselbe bei seinem Tode war, nach dem Berichte, welchen seine Nachfolger in der Direction derselben an den König Friedrich Wilhelm I. abstatteten, hinzuzufügen. Es war folgender:

1. *Das K. Pädagogium*. Das Personal desselben bildeten: der Inspector (Freyer) und dessen Familie 9 P. der Mathematicus und dessen Familie 13 P.; ordentliche Lehrer 18; außerordentliche 8; Collaboranten 10; Scholaren 82; Bediente, Aufwärterinnen ca. 12; zusammen 152 P.
2. *Die lateinische Schule*. Inspectoren 3; Lehrer 32; Schüler, einheimische und auswärtige, 400; Bediente ca. 5; Tischwirth und Familie 5 P.; zusammen 445 Personen.
3. *Die deutschen Schulen*. Inspectoren 4. Lehrer 98; Lehrerinnen 8; Schulknaben und Mädchen bei dem letzten öffentlichen Examen 1725; zusammen 1835 P.
4. *Waisenkinder*. Knaben 100; Mädchen 34; Aufseher und Aufseherinnen 10; zusammen 144 P.
5. *Tischgenossen*, außer den Waisenkindern. An den ordinären Lehrertischen 155 Studiosen; an den extraordinären Tischen 100 Studiosen, von armen Schülern Mittags 148, Abends 212 P.
6. Bei der *Haushaltung* (Meierei, Krankenpflege, Buchladen, Druckerei und Apotheke) betrug das Personal 153.
7. In den *Anstalten für das weibliche Geschlecht* befanden sich in dem Fräuleinstift 15, in der Pension für junge Frauenzimmer 8, in dem Wittwenhause 6.⁷

Auf diese Anstalten werde ich im folgenden näher eingehen, zunächst auf die Schulen. Dabei folge ich *Kramers* Zusammenfassung und beschränke mich auf die Deutschen Schulen, die Lateinische Schule und das Paedagogium Regium.

Die Schulen

Als die »*Deutschen Schulen*« wurden Bürger-, Armen- und Waisenhaus-schulen zusammengefasst. *Karl Richter* hat ihre Studentafel rekonstruiert.⁸ – Zu dem traditionellen Unterricht kamen in den freien Stunden gelegentlich Spaziergänge, die der Vermittlung von ersten elementaren Kenntnissen über die Natur und das alltägliche Leben dienen sollten, und allerlei Handarbeiten, seien es Arbeiten für den eigenen Bedarf, seien es Stick- oder Wirkarbeiten als Ansätze einer Manufaktur, die aber bald aufgegeben wurde. – Alle halbe Jahre

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Sonnabend	Sonntag
7 (8)	Gesang, Gebet und Vorlesen nebst Erklären ca. eines Bibelabschnittes, darauf Repetition eines der fünf Hauptstücke des Katechismus						der Fragstücke.
8 (9)	½ Stunde: Lesen der verschiedenen Abtheilungen, während dessen die unbetheiligten sich im Stillsitzen üben, oder still mit Buchstaben im Katechismus, oder Repetiren des Katechismus und der Sprüche beschäftigen müssen. ½ Stunde: Mit den Größeren den Katechismus traktiren u. katechisiren.						Besuch des Frühgottesdienstes.
9 (10)	½ Stunde: Den Kleineren Sprüche vorsagen u. erklären. ½ Stunde: Mit den Größeren Sprüche u. Psalmen traktiren			Evangeliën u. Episteln traktiren.			
2 (11)	Schreiben mit den Größeren. (Die Kleineren sind entlassen).						
2 (1)	Gebet u. Bibellesen oder Katechismusrepetition.						Besuch des Nachmittagsgottesdienstes.
3 (2)	Rechnen (die Kleinern lesen).	Gesang.	Rechnen (die Kleinern lesen).		Gesang.		
3 (2)	½ Stunde: Die Kleineren lesen, während die Größeren einen Spruch lernen. ½ Stunde: Die Größeren sagen Sprüche auf, während die Kleineren zuhören oder still lesen.						
4 (3)	Mit den Kleineren wird der Katechismus traktirt, während mit den Größeren Katechisation in einem besonderen Saale stattfindet.						
5 (4)	Besuch der öffentlichen Betstunde in der Kirche.						

Stundentafel der »Deutschen Schulen«

wurde ein feierliches, öffentliches Examen abgehalten. Sofern diese Schulen von Kindern der Armen, zum Teil unentgeltlich, und von Waisen besucht wurden, standen sie in der Tradition der Elementarschulen.

Die *Bürgerschulen*, besucht von Bürgerkindern aus der Stadt, verweisen eher auf die Tradition der Stadtschulen – Schulen, die gemäß den Bildungsbedürfnissen des städtischen Bürgertums organisiert waren. Francke fasste diese Traditionen zwar nicht in einer Anstalt zusammen. Aber er vereinheitlichte die Schulen dadurch, dass alle dieselbe Stundentafel, also dieselben Unterrichtsfächer hatten und derselben

Lehrart folgten – weswegen sie denn auch einheitlich als »Deutsche Schulen« bezeichnet wurden.

Die »Lateinische Schule« stand in vielerlei Hinsicht in der Tradition der Latein- oder Gelehrtenschulen: was die Studentafel und was ihre soziale Funktion anging. Sie diente vor allem der Rekrutierung von Theologen – wohl auch des Juristen- und Mediziner Nachwuchses – und stand Waisen ebenso wie Bürgerkindern aus der Stadt offen.

Eine eigene Erfindung war das *Pädagogium*, nach der Verleihung von königlichen Privilegien »Paedagogium Regium« genannt. Auch diese Schule sollte für das Studium vorbereiten. Ihr Lehrplan war weitgehend mit dem der Lateinischen Schule identisch. Es bestand allerdings ein wesentlicher Unterschied zu dieser, und der betraf die Kosten und den Aufwand. So lässt sich aus den von *Kramer* mitgeteilten Zahlen eine Schülerbetreuungszahl errechnen, und zwar von etwa 2 Schülern im Pädagogium, 11 in der Lateinischen Schule und 16 Schülern in den Deutschen Schulen je Person pädagogisches Personal. *Richter* hat errechnet, daß das jährliche Schulgeld in der Lateinischen Schule »nur 6 Thlr., gegen 20 Thlr. im Paedagogium« betrug.⁹ Dementsprechend konnte hier, im Pädagogium, mehr geboten werden als dort. Dies wurde in Werbeschriften denn auch gebührend hervorgehoben, ebenso die Tatsache, dass beide Schulen, abgesehen von der gemeinsamen Methode, nichts miteinander zu tun hätten.

Das Pädagogium wurde also von Adligen und vermögenden Bürgerlichen besucht. Deswegen wird sein Programm mit Recht als das einer »bürgerlichen Adelserziehung« bezeichnet.¹⁰ Sie ist ausgerichtet auf ein Bildungsbedürfnis, das nicht mehr ständisch artikuliert ist und nicht mehr präzise einem Stande zugeordnet werden kann. Vielmehr wird sie definiert durch eine Kombination der Rekrutierungskriterien: Herkunft und Vermögen und mögliche Bestimmung, eine Führungsposition in der Gesellschaft bzw. im Staate nämlich, in der Regel auf dem Wege über ein Studium zu erwerben. – Was im Pädagogium und, wie gesagt, in der Lateinischen Schule gelehrt wurde, teile ich mit, indem ich den Titel der Schulordnung zitiere, die das Pädagogium definiert.¹¹

Francke wusste sehr wohl, dass und »wodurch sich das Glaucha-Hallische Pädagogium von den meisten öffentlichen Schulen unte-

scheidet«¹² – und das gilt nicht nur für das Pädagogium, sondern durchweg für alle Schulen; ich kann nur wenig an deuten:

Ordnung
 und
Lehr = Art/
 Wie selbige in dem
PÆDAGO-
GIO
 zu **Blancha an Halle**
 eingeführet ist:
 Worinnen vornemlich zu befinden/
Wie die Jugend/ nebst der Anweisung zum Chri-
stenthum/ in Sprachen und Wissenschaften/ als in der La-
teinischen/ Griechischen/ Hebräischen und Französischen Sprache/
wie auch in Calligraphia, Geographia, Historia, Arithmetica, Geo-
metria, Oratoria, Theologia, und in denen Fundamentis Astrono-
miciis, Botanicis, Anatomicis &c. auf eine kurze und leichte
methode zu unterrichten/ und zu denen studiis
Academicis zu præpariren sey/
 abgefasset von
August Hermann Francken/
 S. Theol. Prof. Ord. & Pastor.

 H A L L E in Verlegung des Wäpffen-Hauses 1702.

Schulordnung des »Paedagogium Regium«

- *Aufsicht* der Schüler »ebensowohl bei Nacht, als bei Tage« durch Lehrer bzw. »Sitten-Inspektoren«;¹³
- *Nutzung* der »zur Erholung des Geistes bestimmte(n) Stunden [...] aus Rücksicht auf die Gesundheit zu Leibesübungen«; worunter Besuche bei Handwerkern, Studium der Mechanik, botanische Spaziergänge, Musikunterricht u.ä. fallen; alles das zugleich zur

Verhinderung von »ungeeigneten [...] Knabenspielen« und von Müßiggang;¹⁴

- öffentliche *Prüfungen* nach Ablauf eines jeden Vierteljahres;
- *Fachklassensystem* im Gegensatz zum Jahrgangsklassensystem, was eine präzise Aufteilung des Lehrstoffes auf einzelne Klassen zur Voraussetzung hatte, ja, »daß nämlich derselbe Gegenstand in allen Klassen zu [...] derselben Tagesstunde traktirt werden müßte«;¹⁵
- zu erwähnen sind noch die »*Repetitionen*«, denen zwei Tage in der Woche gewidmet waren: die Fächer, die gerade nicht unterrichtet wurden, sollten auf diese Weise nicht in Vergessenheit geraten.

In einem wichtigen Punkte unterschieden sie sich von früheren und gleichzeitigen Schulen: Sie sollten *nicht nur* der Vermittlung von grundlegendem Wissen dienen, sondern *auch erziehen*. In Franckes Begrifflichkeit gesprochen: die Schulen sollten zur Gottseligkeit und zur Klugheit führen – das war im Grunde nicht neu. Und um dies zu erreichen, sollten Maßnahmen ergriffen werden, die den natürlichen Willen, den »Eigenwillen« der Kinder in den göttlichen, von Gott bestimmten Willen zu transformieren geeignet sind, Maßnahmen also, die auf den inneren Menschen gerichtet sind – dies war neu. Der »Schüler« früherer Jahrhunderte wird zum »Zögling«, der »Unterricht« wird methodisiert; es wird »Anstalt« gemacht, dass das Wissen nicht nur vom Lehrer vorgestellt, sondern auch von den Schülern angenommen wird; und das wird überprüft.

Aufgrund der Lehrinhalte der Schulen sowie ihrer Adressaten wird man sagen dürfen: sie stehen einerseits in der Tradition der Elementar-, der Stadt- und Lateinschulen; andererseits sprengen sie diese Tradition und verweisen voraus auf Bildungsbedürfnisse einer Gesellschaft, der »neue(n) bürgerliche(n) Welt des entstehenden absolutistischen preußischen Machtstaates«.¹⁶ Das Schwergewicht liegt dabei auf einer Erziehung der Armen, die weiter reicht als der alte Katechismusunterricht der Elementarschulen, und auf der Erziehung und Ausbildung einer adlig-bürgerlichen Führungsschicht im sich konsolidierenden preußischen Staat.

Die Anfänge einer Ausbildung von Lehrern

Nach den Schulen jetzt eine zweite Veranstaltung: die *Lehrerausbildung*. In jenem ersten Bericht über seine Tätigkeit hatte *Francke* geschrieben, er habe »einen armen Studiosum« bestellt, »die armen Kinder täglich zwei Stunden zu informieren«; in der ersten Aufzählung der Anstalten fanden wir: »sechs Tische armer Studiosorum (an der Zahl 70) genießen die freie Kost«; und in der Zusammenstellung des Bestandes der Anstalten zum Zeitpunkt des Todes von *Francke*: »An den ordinären Lehrertischen 155 Studiosen; an den extraordinären Lehrertischen 100 Studiosen«. Hinter diesen Hinweisen verbirgt sich, dass *Francke* ein Konzept der Ausbildung von Lehrern und Erziehern entworfen und praktiziert hat. Es hat sich dann im Laufe der nächsten Jahre in der Praxis durchgesetzt. Ich hole ein wenig aus.

Francke hatte ein durchaus traditionelles Gesellschaftsbild. Er kannte drei Stände: den »Hausstand« (bzw. das »gemeine Volk«), den »Lehrstand«, die Kirche, und den »Regierstand«. Was den ersteren angeht, so fand er, insbesondere in Glaucha, aber auch in der wirtschaftlich relativ unbedeutend gewordenen Stadt Halle mit Händen zu greifen, bedrückende Not vor. Er versuchte sie zu lindern, das sahen wir: Almosengeben und Predigt waren die Mittel, die ihm als Pastor zur Verfügung standen. Aber er sah diese Not im Zusammenhang mit dem – wie er es nannte – »Verderben in allen Ständen«.

Dem Regierstand – er dachte da übrigens nicht etwa an die preußische Zentralgewalt, sondern an die alten Landstände – schrieb er ins Stammbuch, er nehme seine politischen Aufgaben in der Kirchengeschichte und Erziehung, in der Armenfürsorge – also dem, was wir heute Sozialpolitik nennen würden – und in der Justiz nicht ausreichend wahr. *Francke* machte hier zur Verbesserung ziemlich radikale Vorschläge, die auf »die Beseitigung sämtlicher ständischer und partikularistischer Einflüsse in der Kirchen- und Justizverwaltung« hinausliefen.¹⁷ Er fand beim preußischen Hof offene Türen. Er war jedoch davon überzeugt, dass eine Verbesserung beim Lehrstand, also bei der Kirche und ihren Predigern, ihren Lehrern anzusetzen habe. Denn der Lehrstand sei am allgemeinen Verderben auch in besonderer Weise schuld. Zwar sei

nicht zu leugnen, daß das Verderben, so ineinander verwickelt ist, daß man nicht dem Lehrstand alleine die Schuld des Verderbens geben kann.¹⁸

Es ist aber mit dem Verderben des Lehrstandes gar etwas besonders, indem man dasselbe nicht allein als einen Theil des allgemeinen Verderbens anzusehen, sondern auch in demselben den Grund des Verderbens am allermeisten zu suchen hat.¹⁹

Warum ist das so? Seinen Theologiestudenten redete er immer wieder auf diese Weise ins Gewissen,

*daß Studiosi Theologiae vor allen Dingen ihren Zweck vor Augen haben sollen, daß sie nemlich entweder in Schulen oder Kirchen [...] zum Dienste der Seelen admoviret werden, und also das Amt einmal führen sollen, welches der Sohn GOTTes auf Erden geführt hat; zu suchen, was verlohren ist, die Sünder aus dem Verderben zu erretten, ja, die Menschen mit Schmerzen zu gebähren, bis daß CHRISTUS eine Gestalt in ihnen gewinne.*²⁰

Ich merke nur an, dass es durchaus möglich ist, dies letztere bildungstheoretisch zu interpretieren.²¹ Aber es kommt mir jetzt auf den Lehrerberuf an:

So bringet es gewiß das Schul-Amt nicht weniger, sondern eben so wohl mit sich, daß die Praeceptores für alle und jede Seelen, welche GOTT ihnen in der Schulen anvertrauet hat, schwere Rechenschafft geben müssen, und mit ihrem Wissen und Willen nichts versäumen dürffen, was zu der untergebenen ewigen Wohlfahrt nöthig und ersprießlich ist.²²

Das ist zwar noch dieselbe Sinnggebung des beruflichen Handelns wie in der Ausbildung der Theologen. Nehmen wir aber das professionspezifische Handlungswissen hinzu, das etwa in einer *Ordnung und Lehrart* für die jeweiligen Schulen enthalten ist, so zeigt sich: Das ist nicht mehr dieselbe Praxis wie die der Theologen; wir finden hier bei *Francke* den Beginn einer Professionalisierung des Lehrer-Berufs.

Was tat *Francke*, der ja als Professor an der Universität Halle die Theologen auszubilden hatte, damals der Nachwuchs des Lehrstan-

des? Ich nenne einige Maßnahmen. Da ist zunächst einmal die materielle Unterstützung bedürftiger Theologiestudenten, insbesondere durch die sogenannten Freitische. Dann ist da eine Reform des Theologiestudiums im pietistischen Geist: Bibelstudium, keine Anhäufung von Wissen, von Wissenschaft um ihrer selbst willen, sondern Ausrichtung des Studiums an praktischer, an praktizierter Frömmigkeit, als Rückbindung der Studieninhalte an das eigene Leben. Zu erinnern ist sodann an die Schulen. Sie sollen sicherstellen, dass die Studenten bereits im rechten Geist erzogen sind und ein Minimum an notwendigem Wissen erworben haben, wenn sie die Universität beziehen. Und da ist vor allem die Erziehungs- und Unterrichtspraxis in eben diesen Schulen.

Francke rekrutierte sein Personal aus Theologiestudenten; in seinen »Anstalten« konnten sie praktische pädagogische Erfahrungen machen, hier konnte der Stoff des Studiums in vielfältigen Übungen vertieft werden; und hier war wiederum die Aufsicht garantiert, die *Francke* für ein unabdingbares Mittel hielt, die Jugend – jetzt also seine Theologiestudenten – von den Versuchungen des weltlichen Lebens fernzuhalten. *Francke* nannte diese »Anstalt« das *seminarium praeceptorum*, also Lehrer-Seminar; genau genommen war erst sein »*seminarium selectum praeceptorum*« ein Lehrerseminar. Eine richtige Ausbildung von Lehrern ist für *Francke* die beste Gewähr dafür, dass die Jugend nicht in Bosheit, Rohheit und Unwissenheit aufwächst. Diese Überzeugung ist die Grundlage seiner diesbezüglichen Überlegungen und Anstalten. Man darf ihn demnach mit Fug als einen der ersten, wenn nicht den ersten Lehrerbildner in Deutschland bezeichnen.

Die Ausbildung war offenbar erfolgreich. Sehr schnell und überall in Deutschland, vor allem natürlich in Norddeutschland, wurden solche Absolventen der Halleschen Universität als Lehrer und Pastoren eingestellt, die in den *Franckeschen* Schulen unterrichtet hatten und im pietistischen Geist ausgebildet waren. In Stadt- und lokalen Kirchengeschichten wird man immer wieder fündig; im Rheinland, in Hessen, in Franken. Ich vermute, dass das große, öffentliche Interesse an Erziehungsfragen, das in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts die Philanthropen fanden, ebenso wie deren Arbeit es dann dokumentieren: Philanthropine, Schulbücher und Didaktiken, Periodika, eine Enzy-

klopädie des pädagogischen Wissens – dass das alles zumindest mittelbar auf die Ausbildung von Theologen und Lehrern an der Universität in Halle zurückzuführen ist.

Franckes Begriff von Erziehung

Nimmt man die Titel der Veröffentlichungen von *Francke*, so findet man bald in jedem zweiten den Begriff der »Ordnung«: ob es sich nun um Ordnungen für die einzelnen Anstalten handelt oder um solche des Theologiestudiums. Darf man daraus schließen, dass es ihm vor allem um die Durchsetzung von Ordnungen gegangen sei, durch die der Alltag seiner Kinder und Studenten zu reglementieren wäre und in denen sich letztlich der staatlich-kirchliche Machtanspruch durchsetzt? Ich hätte *Francke* nicht einen Pädagogen nennen dürfen, wenn das alles wäre.

Diese Anstalten und Ordnungen hatten nur einen Sinn, nämlich die *Liebe Gottes*. Das hieß bei ihm nichts anderes als: Gott hat das ursprüngliche Wesen des Menschen wiederhergestellt, das durch den Sündenfall verkehrt worden war. Das »Verderben in allen Ständen« sieht *Francke* als Ausdruck solcher Verkehrung. Der Mensch hat das Ebenbild Gottes verloren, ist natürlicher Mensch, Mensch unter der Sünde. Gottes Liebe erweist sich dem Menschen nun darin, daß er ihm den Rückweg ermöglicht hat, und zwar über Tod und Auferstehung Jesu Christi. Francke bezeichnet das abkürzend als »Gottes Liebe und Gnade gegen uns in Christo Jesu«. ²³

So ist die *Liebe Gottes* für die Pädagogik *Franckes* grundlegend: einmal ist es das Ziel der Erziehung, die Jugend zur Liebe Gottes zu bringen und diese der Jugend zu erschließen. Auf der anderen Seite ist »die Liebe Gottes der Grund für das Amt und die Tätigkeit des Lehrers«. ²⁴ Kurz: Die Erzieher sind Mittler, Erziehung ist Mittel; der Zweck ist das Kind als Kind Gottes, als Mensch, der seiner wahren Bestimmung entspricht.

Es sei erlaubt anzufügen, dass die *Realität* eher weltlich-wirklich aussah. Sie war – dafür gibt es vielfältige Zeugnisse – mit all den Problemen belastet, die solche Anstalten geradezu herausfordern: Das sind zuerst und immer wieder unfähige Lehrer. Was *Francke* in seiner

Person noch zusammenbringen konnte – die Liebe zu den Kindern einerseits sowie andererseits die strenge Forderung nach Einhaltung der Tisch-, Schul- und welcher Ordnung auch immer –, da muss es bei einigen Lehrern gefehlt haben. Wie Kinder und Jugendliche, die »Jugend« in *Franckes* Sprache, sich unter derart strenger und selten unterbrochener, zugleich teilweise inkompetenter Aufsicht verhalten, das kann sich jeder ausmalen, und das kann man zum Beispiel aus den überlieferten »Konferenz-Protokollen« erschließen.

Uns ist ein Zettel erhalten, auf dem sich *Francke* einige Stichworte für eine Ansprache an seine Lehrer und Erzieher notiert hatte. Da heißt es:

1. Etliche excediren in der disciplin gar gröblich, geben Ohrfeigen, schlagen auf den Kopf, oder ins Gesicht: Item schlagen mit dem Stock so unverständlich, daß der Rücken braun und blau wird. Sind also ihres Muths nicht Herr, darüber lästern die Leute gar sehr, und müßen unschuldige Mitarbeiter darüber auch mit leiden.
2. Etliche thun ihre Arbeit nur vor Menschen, aber nicht vor Gott, und treiben heimliche Bosheit und Sünde.
3. Etliche wandeln ärgerlich gegen die Kinder, gegen ihre Mitarbeiter, gegen die Leute, wo sie wohnen.
4. Etliche haben nur sich, aber nicht die Kinder zum zweck. Daher sie ihre Arbeit nicht mit rechtem Ernst thun. It. verreisen und sagen es nicht vorher zu rechter Zeit an; kommen auch nicht, zu rechter Zeit wieder.
5. Etliche gehen den verirreten und verlohrenen nicht nach, suchen nicht durch Gottes Wort und Gebet mit genügsamen Ernst sie zu recht zu bringen, auch nicht in gehöriger Weisheit mit den Eltern der Kinder Wegen zu conferiren.
6. Wenige suchen ihrer eigenen Seelen Heil, beten nicht zu Gott, daher sie auch die Kinder nicht zum Gebet ernstlich erwecken können.
7. Etliche setzen sich zusammen und laßen bier und tabak hohlen, und wandeln nicht als einem Studioso Theologiae gebühret, geschweige als es einem christlichen informatori geziemet.
8. Etliche nehmen der Gelegenheit, da sie könnten, praepariret und tüchtig gemacht werden, nicht wahr, den Kindern recht nützlich zu werden: z. e. Achten das Schreiben, rechnen und Catechisiren nicht.²⁵

Jedenfalls gab es nicht nur solche Zeitgenossen, die von den Anstalten und den Lehrern aus Halle begeistert waren. Es wurde auch religiöser Formalismus beklagt, dem zwar nicht das pietistische Vokabular und einige Erziehungsmittel fehlten, wohl aber die Liebe Gottes, die all dem überhaupt erst einen Sinn hätte geben sollen. Immerhin: relativ zu dem, was damals als Schule und Armenpflege praktiziert wurde, waren die Anstalten durchaus progressiv und effektiv. Ihr Erfolg insgesamt ist unbestritten.

Wenn wir von heute aus auf *Francke* zurückblicken, so fallen uns einige Dinge ins Auge, die in der Folgezeit *für Erziehung konstitutiv* wurden, deren Anfänge man bei ihm beobachten kann. Ich will das in drei Stichworten skizzieren:

Erstens hat Erziehung *gesellschaftliche Konsequenzen*; heute ist uns das selbstverständlich. *Francke* hat diese Konsequenzen ausdrücklich in ihren Begriff aufgenommen. In der Vorrede zur deutschen Ausgabe einer französischen Erziehungsschrift schreibt er:

Am allerwenigsten wird bey uns für die Erziehung der Mägdlein gesorget. Siehet man auff das gemeine Volck/ wer bekümmert sich umb die Mägdgen-Schulen/ daß sie recht eingericht und dergestalt gehalten werden möchten/ daß eine wahre Frucht daher zu hoffen sey. Weil die Obrigkeit und Prediger insgemein darinnen ihr Amt nicht in acht nehmen/ wie sie solten/ so ist es kein Wunder/ daß solch junges Volck mehrentheils in lauter Sünden/ Schanden und Lastern auffwächset. Wenn denn eine Hurerey treibet und das Kind ermordet/ oder sonst schwere Ubelthaten begeheth/ so reisset man ihr den Kopf ab. Ist das genug? Wird nicht Gott solch Blut an jenem Tage von denen fordern/ welche Amts wegen für die Erziehung der Jugend hätten sorgen sollen? Das sind unerkannte Blutschulden/ welche der Regier- und Lehr-Stand öffters auf sich laden/ indem sie nicht dafür sorgen/ daß die Leute recht Christlich möchten erzogen werden. Denn würden sie solches thun/ es würde mancher Mensch der Obrigkeit nicht ins Schwerdt fallen/ und von dem Prediger nicht zum Thor hinaus begleitet werden.²⁶

Überhaupt ist die Verbesserung der Verhältnisse nach *Franckes* Vorstellungen auf dem Wege über die Auferziehung der Jugend zu

bewerkstelligen – das ist, wie schon angedeutet, die Überlegung, von der er seinen Ausgang nimmt. Er vermochte es geschickt und erfolgreich, insbesondere den Nutzen der Erziehung für die zentrale Staatsgewalt herauszustellen. Nur ein paar Hinweise:

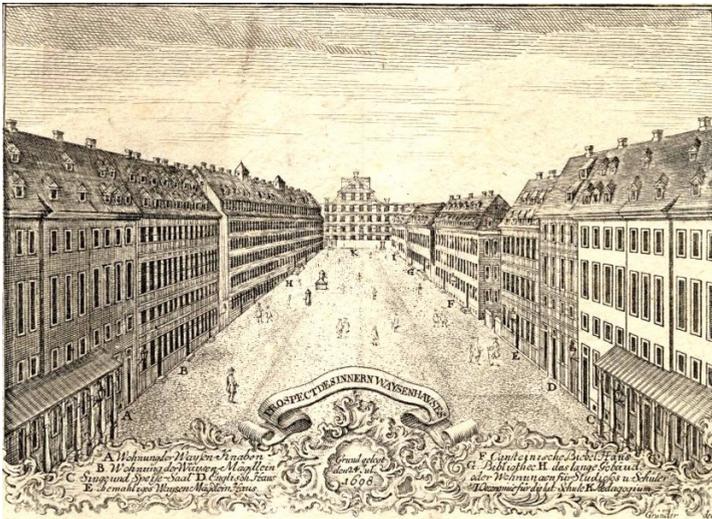
Francke hat gezielte *Begabungs-Förderung* betrieben. Geeignete »ingenia« wurden ausgewählt und besonders gefördert. Er begründete das – unter anderem – mit dem Hinweis auf den Schaden, der dem »gemeinen Wesen« entstünde, wenn diese »ingenia« ungenutzt blieben.²⁷ *Deppermann* hat in seiner Arbeit die umfangreichen Bemühungen *Franckes* dokumentiert, dem preußischen Hof die Nützlichkeit seiner Anstalten zu beweisen. Ein zentrales Argument dabei ist der Hinweis auf die Qualifikationen, wie wir heute sagen würden, die die Erziehung in seinen Anstalten vermittelt.

Nicht ausdrücklich gesagt, faktisch aber angezielt wird etwas, das wir, wiederum in heutiger Sprache gesagt, als Vermittlung von *herrschaftssichernden Orientierungen* bezeichnen könnten: die Vermittlung von Legitimationen der staatlichen und kirchlichen Herrschaft. Wir dürfen das daraus schließen, dass *Francke* sich von Beginn seiner Tätigkeit an bis zu seinem Tode der nur selten getrübbten Wertschätzung des preußischen Hofes erfreuen konnte; alle erdenkliche Förderung wurde ihm und wurde noch seinen Erben zuteil, sehr oft gegen erbitterte Widerstände: der orthodoxen Geistlichkeit oder der durch die Privilegien des Waisenhauses herausgeforderten Zünfte der Stadt, ja auch im Konflikt mit seinem Kollegen, dem Aufklärungsphilosophen *Christian Wolff*. Gleichwohl genossen die Absolventen einen guten Ruf. *Francke* selbst versäumt es nicht, auf diesen Aspekt seiner Wirksamkeit aufmerksam zu machen.

Zweitens ist die *Ordnung* für *Francke* ein zentrales Konzept. Es gibt eine Vielzahl von »Ordnungen« aus seiner Feder, durch die das Leben im Waisenhaus und den Schulen geregelt wurde; auf Merkmale der äußeren Organisation der Schulen habe ich schon hingewiesen, vor allem das Fachklassenprinzip und die Wiederholungen, die Repetitionen. Dazu kommt der Erziehungsanspruch, der für alle Anstalten geltend gemacht und wiederum geregelt wurde: dauernde Beschäftigung, Überwachung, strenge Einhaltung der Disziplin, wie es hieß, also eben dieser Ordnungen. Dazu kommen Maßnahmen, die auf das

Innere der Schüler und Studenten gehen: die Gewissensforschung, das Tagebuchschieben, ja: auch die Katechisation, die nicht nur – wie in der Tradition – der Vermittlung und Festigung des Wissens, sondern zugleich der Versicherung eines rechten Glaubens dienen. All das fügt sich trefflich in das Bild der »Disziplin«, das Michel Foucault nachgezeichnet hat und gleichsam parallel im Militär, der Strafpraxis sowie der Erziehung dokumentiert.²⁸ Ja, sogar der Raum wird abgegrenzt und überschaubar, wie man dem Prospekt und dem Grundriss der Anstalten entnehmen kann und heute noch spürt, wenn man durch den Innenhof geht.

Um gleich bei diesem Bilde zu bleiben: Die Begrenzung hat auch eine Kehrseite, die Behütung nämlich und Bewahrung. Anders als in früheren Jahrhunderten dokumentieren all diese Maßnahmen der Unterweisung und der Erziehung der Jugend die Bereitschaft, Verantwortung für die Zukunft derselben zu übernehmen. Die Anstalten



Der Innenhof des »Waisenhauses« um 1750

dokumentieren einen pädagogischen Anspruch im heutigen Sinne dieses Begriffs.

Drittens wird in nahezu in allen Geschichten der Pädagogik die *Erziehung des Willens* herausgehoben, so zum Beispiel in der einflussreichen von *Hervig Blankertz*. Mit ziemlich viel Unverständnis und auch Unkenntnis wird zitiert, dass der »Eigen-Wille« der Kinder »gebrochen« werden müsse. Was hat es damit auf sich?

Nach den bisherigen Ausführungen über das Menschenbild von *Francke* ist es eigentlich schon klar: Das, was *Francke* als den »Eigen-Willen« des Menschen bezeichnet, das ist eigentlich nichts anderes als der Mensch, der wissentlich im »rohen«, im natürlichen Zustand verharrt, obwohl ihm in der Taufe und der Predigt die Zusage gegeben ist, dass er als neuer, geistlicher Mensch geboren ist. Der Begriff »Eigen-Wille« charakterisiert also den Menschen, der nichts dazu tut, sich dieses, sein wahres Wesen anzueignen. Deswegen ist auch das Amt des Lehrers dasselbe, »welches der Sohn GOTTes auf Erden geführt hat; zu suchen, was verlohren ist, die Sünder aus dem Verderben zu retten, ja die Menschen mit Schmerzen zu gebähren.«²⁹ So sehr die Hilfe in der äußeren Not wichtig ist, sinnvoll wird sie erst dann, wenn sie ermöglicht, dass dem Menschen »innerlich geholfen werde«. Die Aufgabe des Erziehers wird also geradezu im Hinblick auf den inneren Menschen definiert.

Das ist es, weswegen für *Francke* alle erzieherischen Veranstaltungen auf den inneren Menschen und seine Veränderung zielten; wir würden heute vom *Gewissen* sprechen. So dürfen wir übersetzen, wenn er auf die »Bekehrung«, die geistliche Geburt des Menschen dringt – oder darauf, dass der im Stande der Gnade bleibe. Natürlich hat erzieherisches Bemühen immer schon auf eine Veränderung von menschlichem Verhalten und Orientierungen abgezielt. Hinter den im Zusammenhang mit den Schulen notierten »Anstalten« finden wir bei *Francke* zusätzlich das Bemühen darum, diese Mittel »methodisch« einzusetzen, das heißt insbesondere auch, ihren Erfolg zu überprüfen und sicherzustellen. Um es so zu sagen: als Machtausübung wurde »Erziehung« schon zuvor verstanden. Bei *Francke* werden die Machtmittel verändert. Sie zielen jetzt auf den inneren Menschen. An anderer Stelle habe ich beispielsweise ausführlich dargestellt, dass *Francke*

die Prügelstrafe zwar, wenn auch ungern, akzeptierte, dass sie für ihn aber *nur* dann zu rechtfertigen war, wenn sie auf Einsicht und Überzeugung des Gewissens zielte.³⁰

Diese drei Momente – gesellschaftliche Implikationen von Erziehung, Ordnung und Disziplin, Gewissen – habe ich deswegen herausgehoben, weil sie, ganz im Gegensatz zum Unverständnis der Geschichtsschreiber bzw. Interpreten, seit jener Zeit für das Verständnis von Erziehung, also auch für unser Verständnis von Erziehung konstitutiv sind. In der Sache sind sie immer mitzudenken, wenn sie auch im einzelnen jeweils anders akzentuiert werden.

Zum Schluss

In den Geschichten der Pädagogik kommt meist ein Kapitel über den Pietismus vor, und hier wird allemal auf *Francke* eingegangen. Seit Beginn meiner Auseinandersetzung mit *Francke* habe ich mich des Eindrucks nicht erwehren können, dass die Autoren allemal nicht recht wussten, was sie mit ihm anfangen sollten. Ich sehe das etwas anders: *Francke* hat als erster in Deutschland einen umfassenden Begriff von Erziehung im modernen Verstande entwickelt. Er hat das sowohl praktisch realisiert als auch theoretisch legitimiert – thematisch in der Spannweite von der Bildungspolitik bis zum Erzieher-Zögling-Verhältnis. Erziehung erscheint dabei bereits in derjenigen *Widersprüchlichkeit*, die dann in der Folge charakteristisch wird.

Einerseits ist sie gezielte Aufklärung der Menschen über ihre Situation und Anleitung, diese selbst in die Hand zu nehmen – »Unterrichtung« in Predigt, Katechisation und Unterricht. Bei aller Nähe zu den Aufklärern seiner Zeit ist für *Francke* die menschliche Existenz aber eingebunden in die vorausgesetzte göttliche Ordnung. *Francke* drückt dies dementsprechend theologisch aus (verkehrter Zustand, Wiederherstellung des wahren Wesens des Menschen); er formuliert gleichermaßen bereits in Kategorien der bürgerlichen Gesellschaft (Nutzen für das gemeine Wesen); und beides geht in die praktischen Maßnahmen, in die Anstalten ein. Die gesellschaftlich-politischen Implikationen von Erziehung und den Anstalten zur Erziehung werden mitgedacht.

Andererseits und zugleich dient Erziehung der Einbindung der Jugend in den entstehenden feudal-absolutistischen Staat durch die Ausstattung mit nützlichen Kenntnissen ebenso wie durch die Vermittlung von herrschaftssichernden Orientierungen; dies um so wirksamer, als sie im Gewissen der Heranwachsenden und nicht allein, wie früher, in den Institutionen des alltäglichen Lebens verankert werden.

Angelpunkt für das Gelingen von Erziehung ist eine Ausbildung von Erziehern, die denselben Grundsätzen verpflichtet ist wie die Erziehung selbst. Es werden Institutionen zur Erziehung und Unterricht geschaffen, und zwar in einem vom Staat garantierten Freiraum, Ansatz des staatlich geschützten, relativ autonomen Bildungswesens. Ansatz, denn zwar sah *Francke* Halle nur als Beispiel, er dachte an das Ganze. Aber ein entwickeltes Bildungswesen, das fing erst ein Jahrhundert später an.

Die Welt in Bildern

Johann Amos Comenius (1592–1670)

Als ich 1964 in Halle im Archiv der Franckeschen Stiftungen an meiner Dissertation über *August Herrmann Francke* arbeitete, fand und erwarb ich bei einem Antiquar ein Blatt, das recht aufschlussreich ist: Auf der Vorderseite ist ein Bildnis eines *Comenius* mit Geburts- und Todesdatum aufgeklebt; in Schönschrift darunter ein Vers, in dem das »Eins ist Noth« paraphrasiert wird; handschriftlich darunter: »Er hat das *Unicum Necessarium* geschrieben«, sowie drei Notizen zum Lebenslauf. Auf der Rückseite stehen dann noch weitere Verse zum *unum necessarium*.¹

Das Blatt entstammt einer umfangreichen Sammlung von ähnlichen Portraits, dem so genannten »Kupferstichkabinett« vom Beginn des 18. Jahrhunderts, die man in der Bibliothek der Stiftungen heute noch bewundern kann. Mir zeigte es, dass es damals in Halle offensichtlich eine Praxis der interessegeleiteten Aneignung jenes *Comenius* gegeben hat: Er war bekannt, und sein Werk wurde genutzt, um die eigenen Absichten zu unterstützen. Besonders schön ist dabei das Spiel mit den Buchstaben, das zugleich auf das AB(C) und auf ABBA, auf Gott, den Vater, verweist und damit geradewegs den Kern des Werkes von *Comenius* trifft – wie er sich in der latinisierten Form seines Namens *Komensky* nannte. Wer war dieser *Comenius*?

Aus der Biographie

Sein Lebenslauf in Stichworten:

- 1592 in Nivnice in Mähren, in der heutigen Tschechischen Republik, geboren
- 1608 Besuch einer Lateinschule der Gemeinde der »Böhmischen Brüder«

- 1614–16 Studium an den – reformierten – Universitäten in Herborn und Heidelberg
- 1616 Pfarrer
- 1618 Vorsteher und Lehrer einer Brüdergemeinde in Fulnek
- 1621 Flucht aus Fulnek nach der Schlacht auf dem Weißen Berge; Zuflucht bei einem den Brüdern zugetanen Baron
- 1628 nach Ausweisung der evangelischen Pastoren aus Böhmen und Mähren sowie später der Evangelischen insgesamt: Emigration nach Lissa in Polen; Lehrer am Gymnasium
- 1632 Senior und Aufseher der Brüdergemeinde
- 1641–42 Aufenthalt in London: Suche nach Unterstützung für die Realisierung des Plans einer »Pansophie«, einer Art universalwissenschaftlichen Instituts
- 1642 Aufenthalt in Schweden in derselben Absicht; dann in Elbing; Anfänge der Erarbeitung der Pansophie
- 1648 Rückkehr nach Lissa; Bischof der Brüderunität
- 1650–54 Errichtung einer Provinzialschule für den Fürsten Racosi in Patak (Ungarn)
- 1656 Zerstörung Lissas durch die Polen bei einem Aufstand gegen die Schweden; Verlust aller Habe und wertvoller Manuskripte
- 1656 als Schriftsteller in Amsterdam
- 1670 gestorben.

Das Umfeld

Im Rückblick auf sein Leben und anlässlich einer Gesamtausgabe seiner Didaktischen Werke schrieb dieser *Comenius* 1656:

Bei dem so großen Verderben der Kirchen und Schulen, das wir in unserem Vaterlande vor Augen hatten [...], ergriff uns ein heftiger Schmerz und zugleich [...] kam uns die Hoffnung, die Barmherzigkeit Gottes möchte sich doch endlich wieder zu uns wenden; darum dachten wir eifrigst nach über die Mittel, wie das Verderben zu beseitigen sei. Und wir fanden keinen anderen Rat als den: wenn Gott uns für würdig erachtete, mit dem Auge der Barmherzigkeit angesehen zu werden, so müsse man vor allem der Jugend zu Hilfe kommen, so schleunig als möglich Schulen

errichten und sie mit guten Büchern und einer klaren Methode ausrüsten, um auf die möglichst beste Weise die wissenschaftlichen, sittlichen, religiösen Bestrebungen auf eine richtige Bahn zu leiten. Wir machten uns also eifrig ans Werk (obgleich andere als Wetzstein dienten) und taten damals soviel an uns war, noch im Innern des Vaterlandes verborgen. Aber im folgenden Jahre 1628 (da derselbe Verfolgungssturm immer stärker wütete) wurden wir alle das Vaterland zu verlassen und uns voneinander zu trennen gezwungen; ich wurde nach Polnisch-Lissa verschlagen, und da ich, um die Verbannung ertragen zu können, mich der Schule zu widmen gedrängt wurde und mit solcher Beschäftigung nicht bloß oberflächlich zu befassen wünschte, fand ich darin einen neuen Sporn, das begonnene Studium der Unterrichtslehre ernstlich zu betreiben; zugleich traten damals in Deutschland mehrere bedeutende Schulmänner auf, [...] endlich erglänzte ein Strahl einer neuen (obgleich leider eiteln) Hoffnung auf Rückkehr ins Vaterland: und so kam es, dass ich meine Ansichten über Unterricht von Grund aus noch einmal aufzubauen und alles in umfassender Weise und sicherer als alles früher von mir und anderen Entwickelte festzustellen versuchte; bis ich mir sogar in einer gewissen Zuversichtlichkeit dies seiner ganzen Art nach neue Unternehmen eine große Unterrichtslehre oder die Kunst, alle alles zu lehren, zu nennen einfallen ließ.²

Mitten im Dreißigjährigen Krieg war das gewesen, die erste Konzeption einer Schrift, die er bald darauf überarbeitet hatte und nun, wiederum zwanzig Jahre später, mit diesen einleitenden Worten versah und herausgab – in Amsterdam, im Exil, ohne Hoffnung, dass man je wieder ins Vaterland würde zurückkehren können. Der das schrieb, war der Bischof einer über ganz Böhmen und Mähren und darüber hinaus verstreuten protestantischen Gemeinde oder Gemeinschaft, der »Böhmischen Brüder«, ausgebildeter Theologe und von Beruf beides: Pfarrer und Lehrer.

»Die vollständige Kunst, alle alles zu lehren« – das ist es, weswegen eine Geschichte der Erziehung wo nicht bei den alten Griechen, dann aber spätestens hier ihren Ausgang zu nehmen hat. In der Zeit höchster Not, unvorstellbaren Elends, einer Zeit zugleich, in der ganz weitreichende Veränderungen ihren Anfang nahmen: in der Politik (bei-

spielsweise die Entstehung von zentralistischen Territorialstaaten), in der Wirtschaft (Beginn des Merkantilismus; Entstehung der modernen, industriellen Produktionsweise) und in der Wissenschaft (Verpflichtung des Denkens auf die Wirklichkeit, Lösung seiner Bindung aus der Autorität der Alten – der Griechen und der Heiligen Schrift). Als dies begann, da gab *Comenius* einer grandiosen pädagogischen oder didaktischen Utopie das Wort. Nicht zu Unrecht überschrieb *Hervig Blankertz* das ihm gewidmete Kapitel seiner *Geschichte der Pädagogik* mit: »Visionärer Beginn: Johann Amos Comenius und die Didaktik«.³ Eine Vision ist es in der Tat, was *Comenius* dann in lateinischer Sprache veröffentlicht hat, die »Große Didaktik«, in der Manier seiner Zeit mit dem folgenden umständlichen und aufschlussreichen Untertitel näher charakterisiert:

Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren
oder

Sichere und vorzügliche Art und Weise, in allen Gemeinden, Städten und Dörfern eines jeden christlichen Landes Schulen zu errichten, in denen die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts ohne jede Ausnahme

Rasch, angenehm und gründlich

in den Wissenschaften gebildet, zu guten Sitten geführt, mit Frömmigkeit erfüllt und auf diese Weise in den Jugendjahren zu allem, was für dieses und das künftige Leben nötig ist, angeleitet werden kann;

worin von allem, wozu wir raten

die *Grundlage* in der Natur der Sache selbst gezeigt,

die *Wahrheit* durch Vergleichsbeispiele aus den mechanischen Künsten dargetan,

die *Reihenfolge* nach Jahren, Monaten, Tagen und Stunden festgelegt und schließlich

der *Weg* gewiesen wird, auf dem sich alles leicht und mit Sicherheit erreichen läßt.⁴

und als Ergänzung dazu:

Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspielen und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brau-

chen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdruß und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt; in der Christenheit weniger Finsternis, Verwirrung und Streit, dafür mehr Licht, Ordnung, Friede und Ruhe.⁵

Visionär, utopisch ist das. Ich merke an, dass es nur ein kleines Wörtchen ist, mit dem *Comenius* hier spielt, in dem er die ganze Vision bündelt; in der zitierten Übersetzung ist es mit »all« wiedergegeben:

- das griechische *pan*: *pantes panta pantos*;
- oder lateinisch: *omnes omnia omnino*.

Gemeint ist, wie im Fortgang deutlicher wird: alle Menschen, alles Wissbare und Wissenswerte und das gründlich, von Grund auf lehren, allseitig – so könnte man das Wortspiel übertragen.

Nichts davon war damals selbstverständlich. Natürlich gab es hier und da Schulen, vor allem durchweg in den Städten. Aber es waren nur wenige Merkmale, die sie mit dem gemein hatten, was wir heute darunter verstehen. Das zu realisieren, was *Comenius* damals konzipierte, damit sind wir jedoch bis heute noch nicht fertig, nämlich

- überall, über den ganzen Erdkreis;
- die gesamte Jugend, insbesondere auch die Mädchen;
- Wissen sowohl als auch Sitte und Frömmigkeit;
- Ausrüstung für das ganze Leben;

und das abgeleitet aus der Natur der Dinge, und zwar

- in Parallele zu den »Künsten« (man denke dabei an die Handwerke),
- in einem lehrbaren Lehrgang geordnet,
- und mit dem Ziel einer Verbesserung der gesamten menschlichen Verhältnisse.

Das Programm war nicht neu. Es gab viele, die damals das Schulwesen und die Welt reformieren wollten; in dem eingangs zitierten Text des *Comenius* deutet er es selbst an, wo er vom »Wetzstein« spricht und den »bedeutenden Schulmännern«. Als Vorgänger des *Comenius* wird der Holsteiner *Wolfgang Ratke* (1571–1635; oder latinisiert: *Ratichius*) genannt; vielleicht deswegen, weil er 1612 den versammelten deutschen Fürsten in Frankfurt ein »Memorial« vorgelegt und seine Pläne angepriesen hatte. – *Comenius* hingegen hat nicht nur Pläne gemacht, son-

dern darüber hinaus Wesentliches realisiert: auf der Basis eines soliden Wissens, tiefer Frömmigkeit, der Verwurzelung in einer festgefügtten Gemeinschaft und von weit-, ja: weltläufigen Beziehungen.

Zu seiner Zeit und zu seiner Person gebe ich jetzt ein paar Hinweise und folge dabei einer schönen Studie von *Robert Alt*:

Als einen [...] Nachfolger der Hussitenbewegung muß man die Organisation der Böhmisches Brüder betrachten. [...] Im Gegensatz zu der ursprünglichen Haltung der Hussiten aber verwarfen die Böhmisches Brüder jedes kriegerische Mittel. Sie wollten den angestrebten Idealzustand dadurch herstellen, daß sie als erstes eine praktische Verwirklichung des Urchristentums innerhalb ihrer Gemeinde durch die Haltung eines jeden Gemeindegliedes selbst durchführten. Neben und außerhalb jeder weltlichen Organisation sollte durch tätiges Christentum ein christliches Reich entstehen. Ursprünglich war es jedem Mitglied der Brüdergemeinschaft untersagt, sich an der Verwaltung des Staates oder der Stadt zu beteiligen, irgendein Amt anzunehmen, Kriegsdienst zu leisten, in irgendeiner Angelegenheit den Staat anzurufen, etwa eine Klage vor Gericht zu erheben usw. In der erstrebten christlichen Idealgemeinde sollte vollständige Gleichheit herrschen; es sollte jedem untersagt sein, andere für sich arbeiten zu lassen, Handel zu treiben und Geld gegen Zinsen auszuleihen. Jeder Vermögende oder Privilegierte mußte, ehe er der Bruderschaft beitrug, auf sein Vermögen und seine Vorrechte verzichten, um in einfacher, anspruchsloser Bescheidenheit sich durch fleißige Arbeit gleich allen anderen zu erhalten. Aber auch in der Geschichte der Böhmisches Brüdergemeinschaft zeigte es sich sehr bald, daß die realen Verhältnisse stärker waren als die edlen Absichten der Brüder. Im Laufe der Zeit ergab es sich, daß gerade jener einfache Lebenswandel, jene allen weltlichen Freuden abgewandte Arbeitsamkeit die ursprüngliche Gleichheit der Gemeinde sprengte, weil die beste Grundlage für die erfolgreiche Betätigung in der kapitalistischen Wirtschaft war, deren Anfänge in der die Gemeinde umgebenden Welt immer mehr erstarkten und sich entfalteten. Puritanischer Lebenswandel, Genügsamkeit und Fleiß der Böhmisches Brüder trugen zweifellos dazu bei, daß in dem gesellschaftlichen Umschichtungsprozeß jener Zeit viele von ihnen kapitalistische Unternehmer und wohlhabende Bürger wurden.

Als Comenius also unter den Böhmischem Brüdern aufwuchs, war jene Wandlung schon längst vollzogen. Aber die über 200jährige demokratische und nationale Tradition hatte doch ihre tiefen Spuren zurückgelassen, und das nicht zuletzt auch auf dem Gebiet der Erziehung und des Unterrichts. Auch bei den Böhmischem Brüdern hatte die Ablehnung der scholastischen Wissenschaft, die ein Privileg des Klerus war und Worte der Bibel zugunsten der Aufrechterhaltung der kirchlichen Hierarchie verfälschte, zu einem religiösen Unterricht in der Muttersprache geführt. Daß jeder die neuen Wahrheiten oder besser die von dem Wust kirchlicher Verdrehungen gereinigte alte Wahrheit kennenlernen und sie zu verteidigen wußte, war ein zentrales Anliegen der Böhmischem Brüder, war für den Bestand ihrer Gemeinde unerläßlich. So sehen wir, daß auch bei ihnen – wie überall, wo die Sektenbewegungen einen größeren Umfang annahmen und es ihnen gelang, sich längere Zeit zu behaupten – sich allmählich ein Unterricht für alle Kinder herausbildet. In der älteren Zeit war es vorwiegend die Sache der Familienhäupter, die Kinder zu erziehen und auch zu unterrichten. [...]

In einem Synodaldekret vom Anfang des 16. Jahrhunderts wird vorge-schrieben, daß die Hausväter, sofern kein öffentlicher Gottesdienst stattfinde, eine Familienandacht abhalten sollten. »Nach der Versammlung heißt es dort weiter, sollen sie die Kinder lehren, wie es ihnen zukommt. Die Unterweisungen der Kinder durch bibelkundige Laien und Laien-priester im häuslichen Kreise waren allgemein verbreitet. Auch die Pries-ter und Vorstände der Gemeinden erachteten es für ihre Pflicht, da sie die ein-zige Rechtfertigung ihres Glaubens in der Bibel fanden, die Kunst des Le-sens zu verbreiten.

Und von gegnerischer Seite wird der verhältnismäßig hohe Bildungsstand der Massen in Böhmen, die sich zu den ketzerischen Lehren bekannten, zugegeben. In einem gegen die Ketzer gerichteten Werke heißt es: »Sie ha-ben überdies Bibeln in böhmischer Sprache, die sie täglich lesen, und die Älteren lehren ihre Jungen fast alle lesen, und so wissen sie in Gesetz und Bibel gut Bescheid.« [...]

In späterer Zeit, als die Böhmischem Brüder auch Anhänger in den Reihen der Grundherren hatten und viele vermögende Unternehmer ihren Ge-meinden angehörten, richteten sie eigene Schulen ein. Jene Haltung der Brüder, die sie ein den weltlichen Freuden und Zerstreuungen abgewand-

tes, streng in seinem Ablauf geregeltes arbeitsames Leben führen ließ, wirkte auch in die Schulen und deren Betrieb hinein. Der Schulunterricht wurde von Lehrern und Schülern als ein für ihren Glauben unabdingbares, ernst zu nehmendes, planmäßiges Unternehmen betrachtet. Das führte dazu, daß Lehrende und Lernende in ihren Erfolgen den meisten anderen bestehenden schulischen Einrichtungen gegenüber überlegen waren. Als in späterer Zeit die zu Priestern bestimmten Jünglinge an Hochschulen studierten, und zwar an den inzwischen entstandenen reformierten Hochschulen in Heidelberg, Wittenberg, Herborn und in der Schweiz, bemerkte man, daß die der Unität angehörenden Studenten die fremden Sprachen in der Hälfte der Zeit, die andere dazu brauchten, lernten. Vermöge ihrer Ordnungsliebe, ihrer Gewöhnung an eine streng geregelte Tageseinteilung, vermöge ihres Lerneifers – Haltungen, die ihnen bei ihrem Aufwachsen in der heimatlichen Gemeinde und Schule selbstverständlich geworden waren – konnten sie die anderen Studenten, von denen viele öfters ermahnt werden mußten, wenigstens einmal in der Woche eine Vorlesung zu besuchen, weit überflügeln.⁶

Ich habe sehr ausführlich zitiert, denn dies muss man schon wissen, wenn man Lebenslauf und Werk von *Comenius* verstehen will. Zu ergänzen ist nur, dass die Teile der Brüdergemeinde, die im Habsburger Reich lebten, nach dem Ausbruch des Dreißigjährigen Krieges unterdrückt und dann verboten und damit zur Auswanderung gezwungen wurden. Im Frieden von Münster und Osnabrück wurde die erhoffte und erstrebte Anerkennung als Glaubensgemeinschaft nicht erreicht. So blieben von der Kirche, als die man sich verstand, einzelne Diasporagemeinden dort, wo sich eine Gruppe auf Dauer niederlassen konnte. – *Comenius* starb als der letzte Bischof der Böhmisches Brüder.

Anders als das im Rückblick über vier Jahrhunderte erscheinen mag, war *Comenius*' Denken gegründet in der Tradition eines Gemeinlebens, eines wissenschaftlichen und pädagogischen Diskurses, die er ins Wort und auf den Begriff brachte und weiterführte – und das auf eine Weise, umfassend und stringent, die uns heute noch anspricht und die Augen öffnet für den Widerspruch dessen, was wir eigentlich wollen, und dessen, was wir tatsächlich tun.

Worin bestand sein Werk? Es ist ganz unmöglich, das in einem Satz zu sagen und dennoch muss Wesentliches in Kürze herausgehoben werden. Ich wähle aus und akzentuiere im Sinne jenes dreifachen *pan*: Schulen für alle, in denen alles Wissbare und Wissenswerte auf natürliche Weise, grundlegend gelehrt wird, und gehe auf diese drei Aspekte im folgenden mehr oder weniger ausführlich ein.

Die Schulen

Zunächst also zu den Schulen. In der *Didactica Magna*, der *Großen Didaktik*, konzipiert er deren vier:

- die Mutterschule,
- die Muttersprachschule,
- die lateinische Schule und
- die Akademie;⁷

in anderen Texten sind für die späteren Lebensalter jeweils eine weitere. Das Prinzip, nach denen die Schulen konzipiert sind, erläutert *Comenius* so:

Die Handwerker setzen für ihre Lehrlinge im voraus eine bestimmte Zeit fest (zwei, drei bis sieben Jahre, je nach der Feinheit oder Vielseitigkeit der Kunst), innerhalb derer das Handwerk erlernt wird, jeder alles, was zur Kunst gehört, gelernt hat und aus einem Lehrling Geselle und Meister werden soll. In gleicher Weise sollte man die Schulordnung einrichten und für die Künste, Wissenschaften und Sprachen angemessene Studienzeiten festsetzen, so dass innerhalb von ein paar Jahren die ganze Enzyklopädie der gelehrten Bildung absolviert wird und aus diesen Werkstätten der Humanität wahrhaft gelehrt, sittliche und fromme Menschen hervorgehen. Um dieses Ziel zu erreichen, brauchen wir zur Übung des Geistes die ganze Jugendzeit [...] das sind 24 Jahre, die in vier Perioden zu teilen sind, welche sich der Natur nach von selbst ergeben. Erfahrungsgemäß wächst nämlich der Körper des Menschen etwa bis zum 25. Jahre, nicht länger; später kräftigt er sich nur noch. Dieses langsame Wachstum [...] muss doch wohl die göttliche Vorsehung deshalb der Natur des Menschen zugemessen haben, damit er im Ganzen einen größeren Spielraum habe, sich für die Aufgaben des Lebens vorzubereiten.

Diese Jahre also des Aufwachsens wollen wir in vier unterschiedene Stufen teilen: Kindheit, Knabenalter, Jünglingszeit und beginnendes Mannesalter, und jeder Stufe einen Zeitraum von sechs Jahren und eine besondere Schule zuweisen.

I. die Schule der Kindheit sei: der Mutterschoß.

II. die des Knabenalters: die Grund- [...] oder öffentliche Muttersprachschule.

III. die der Jünglingszeit: die Lateinschule oder das Gymnasium.

IV. die des beginnenden Mannesalters: Universität und Reisen.

Und zwar soll eine Mutterschule in jedem Hause, eine Grundschule in jeder Gemeinde, jedem Dorf und jedem Flecken, ein Gymnasium in jeder Stadt und eine Universität in jedem Staat oder auch in jeder größeren Provinz zu treffen sein.⁸

Zu diesen Schulen im einzelnen:

1. Die *Mutterschule*

Ein Baum treibt alle Hauptäste, die er haben soll, gleich in den ersten Jahren aus seinem Stamm hervor, so dass sie hernach nur noch zu wachsen brauchen. So wird man also all das, womit man den Menschen für den Bedarf seines ganzen Lebens ausrüsten will, ihm hier in der ersten Schule einpflanzen müssen. Dass dies möglich ist, sieht jeder ein, der die Gebiete des Wissens durchgeht.⁹

Das tut *Comenius*. Von der Metaphysik über die Naturwissenschaften, die Mathematik, ja auch die Dialektik und Grammatik bis hin zur Ethik und Religion erläutert er, woran er dabei denkt.

2. Die *Muttersprachschule*

Zweck und Ziel der muttersprachlichen Schule soll sein, dass die gesamte Jugend zwischen dem 6. und 12. (oder 13.) Altersjahr alles erlerne, wovon sie für das Leben bleibenden Nutzen haben kann.¹⁰

Und das wird dann erörtert und erläutert: von der *Muttersprache* (»in Druck- und Handschrift geläufig lesen«) über das *Rechnen* (»nach Bedarf mit Ziffern oder Rechensteinen«), die »*wirtschaftlichen* und *politischen* Verhältnisse« (»soviel [...] als zum Verständnis dessen [...], was sie [die Kinder] täglich in Haus und Gemeinde vorgehen sehen«)

bis hin zu allgemeinen Kenntnissen von den *Handwerken* (unter anderem dazu, »dass dann die natürliche Neigung eines jeden leichter zu erkennen gibt, wohin es ihn am meisten drängt«).¹¹ Diese Schule soll für alle Kinder verpflichtend sein, also sowohl für die, »die in die Lateinschule eintreten«, als auch für die, »die sich dem Ackerbau, dem Handel oder einem Handwerk widmen«. Nach dem Durchgang durch diese Schule wird ihnen »nichts Neues mehr begegnen, wovon sie nicht hier schon einen Vorschmack bekommen hätten.¹²

3. Sodann die *Lateinschule*, in der »mit Hilfe von vier Sprachen die ganze Enzyklopädie der Künste erarbeitet werden soll« – das gesamte vorhandene Wissen also.¹³

4. Die *Akademie*, über die *Comenius* im einzelnen nicht handelt, charakterisiert er so: Sie habe hauptsächlich das zu

bilden, was in den Bereich des Willens fällt: die Fähigkeiten nämlich, welche lehren, wie die Harmonie zu erhalten oder wiederherzustellen sei; wobei die Harmonie der Seele das Anliegen der Theologie, die des Geistes das der Philosophie, die der Lebensfunktionen des Körpers das Anliegen der Medizin und die der äußeren Güter das der Jurisprudenz ist.¹⁴

Anders gesagt: ihr ist »die Höhe und Vollendung aller bisher behandelten Wissenschaften« überlassen.¹⁵

An dieser Vorstellung eines Systems von Schulen ist allerlei bemerkenswert; ich gehe auf zwei Sachverhalte ein. In früheren Jahrhunderten waren Schulen – die Stadtschulen; von den Dorfschulen ist wenig bekannt und zu berichten – *erstens* so organisiert, dass ein Lehrer ein bestimmtes Pensum in regelmäßiger Abfolge vortrug. Schüler besuchten die Schule so lange, bis sie dieses Pensum beherrschten; notfalls durchliefen sie denselben Lehrgang mehrmals. Im Konzept von *Comenius* sind es nicht die Schüler, die sozusagen durch ihren Lehrgang charakterisiert sind, sondern vielmehr die Schulen. »Curriculum«, »methodus«, hieß das damals, später »Lehrplan«. Dieser Lehrgang hat dann der Natur der Schüler, ihrer Entwicklung zu folgen. Übrigens sollen diese Schulen ihrerseits wiederum in Klassen gegliedert sein. Die Schüler durchliefen sie – im Idealfall – eine nach der anderen.

In jeder Schule sollte *zweitens* das Ganze, sollte der ganze Umkreis des Wissenswerten gelehrt und gelernt werden – in der Mutterschule ebenso wie in der lateinischen Schule. Wie das? Ganz einfach, in der Charakterisierung der Mutterschule kam es schon zum Ausdruck; in dem folgenden Text wird es systematisch formuliert:

So unterschiedlich diese Schulen auch sind, so soll in ihnen doch nicht Verschiedenes behandelt werden, sondern vielmehr dasselbe in verschiedener Weise, d. h. alles, was die Menschen zu wirklichen Menschen, die Christen zu wirklichen Christen, Gelehrte zu wirklichen Gelehrten machen kann, nur jeweils nach der Stufe des stets höher strebenden Lebensalters und Vorbereitungsanges. Denn die Fachgebiete [...] dürfen nach den Gesetzen dieser natürlichen Methode nicht zerstückelt, sondern müssen stets alle zugleich gelehrt werden, sowie auch ein Baum immer im Ganzen, in allen seinen Teilen wächst, dieses und das nächste Jahr und solange er überhaupt stehen wird, auch in hundert Jahren noch.¹⁶

Natürlich unterscheiden sich die Schulen, und zwar

- nach der *Komplexität*:
In den Anfangsschulen wird alles allgemeiner und einfacher gelehrt werden, in den folgenden mehr im einzelnen und genauer: gerade so wie ein Baum sich jährlich in neue Wurzeln und Äste verzweigt und umso mehr Früchte bringt, je kräftiger er wird;¹⁷
- nach dem, *was* geübt wird, auf dessen Ausbildung es abgesehen ist, nämlich die äußeren Sinne in der Mutterschule, die inneren in der Muttersprachschule, der Verstand im Gymnasium und der Wille auf der Universität;
- nach dem *Einzugsbereich*. Die beiden ersten Schulen sollen tatsächlich alle erreichen; das Gymnasium soll Jünglinge vervollkommen, die nach Höherem als einem Handwerk trachten. Die Universitäten [...] werden die künftigen Lehrer und Leiter der andern ausbilden, damit es den Kirchen, Schulen und Staaten nie an geeigneten Lenkern fehlt.¹⁸

Wenn ein Mensch also nur die erste und vielleicht auch noch die zweite besuchte, die Muttersprachschule, so sollte er doch das Ganze des Wissens sich haben aneignen können.

Blicken wir auf die Geschichte des Schulwesens nach *Comenius*, dann sehen wir, dass es zwar nicht genau diese Schulen waren, die in der Praxis realisiert wurden. Immerhin können wir durchweg eine der seinen ähnliche Stufung und mancherorts auch die Konzeption eines »Spiralcurriculums« finden, wie das heute heißt. – Bemerkenswert ist an der Konstruktion von *Comenius*, dass da ein Schulsystem nach bestimmten *Kriterien* konstruiert wird, und zwar einmal im Blick auf die Entwicklung des Menschen und zum anderen unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der Gesellschaft. Insbesondere aber sind diese Schulen didaktisch konzipiert, das heißt von den Inhalten her, die jeweils für sie charakteristisch sind, bzw. von der Art und Weise, wie die Inhalte in ihnen zu entwickeln sind. – Damit komme ich zum nächsten Punkt.

Das Wissen

Das Wissen: *alles, panta, omnia*, das also, was in den Schulen gelehrt werden soll. Was *Comenius* hier erarbeitet hat, das ist wohl seine eigentliche praktische Leistung.

International wurde er durch seine Sprachbücher bekannt, und zwar insbesondere durch die 1632 erschienene *Janua Linguarum Reserata* (Die geöffnete Tür der Sprachen). Dieses und viele andere Bücher waren nicht eigentlich Sprachbücher, sondern Sach-Sprach-Bücher, basierend auf dem Grundsatz, den man als Parallelität des Verständnisses von Sache und Sprache bezeichnen könnte.

Man darf also nicht an den Langenscheidt und ähnliche Wörterbücher denken, allenfalls an solche Sprachführer, in denen bestimmte Situationen, in die man als Ausländer kommt, sprachlich, teilweise auch bildlich präsentiert und damit für den Leser auch praktisch handhabbar gemacht werden. Mit den Worten eines Briefes von *Comenius*:

Soweit es sich um Wörter-Bücher (Lexika) handelt, was vollbringen die bis heute anderes, als daß sie Wörter und Sätze aus einer Sprache in die andere übergießen (wie eine Flüssigkeit von einem Geschirr ins andere)? Und dies wieder unter der Voraussetzung, daß die Wörter der Mutter-

sprache (oder einer anderen bereits bekannten) bereits verstanden werden und daß es hinreicht, ihnen die Wörter einer neuen Sprache anzugleichen. Auf diese Weise erreicht man nichts anderes, als daß sich die Benennungen der Dinge vervielfachen; die Dinge selbst, die von jeder Sprache anders ausgesprochen werden, bleiben, wenn die Hilfe nicht von anderer Seite kommt, dauernd unbekannt. [...]

Gegen diese Verwirrungen und diesen Trug gibt es aber ein Allheilmittel, nämlich das ganze All durchzugehen und die Grenzen aller wichtigen Dinge, die Begriffe der Dinge und der Wörter zu bezeichnen, damit überall ans Licht komme, welche Dinge einander gleich oder ähnlich, unterscheidlich oder unähnlich, welche schließlich widersprüchlich und entgegengesetzt sind. [...]

Damit man sich so mit ein und demselben Atemzug einmal die rechte Erkenntnis aller Dinge, zum andern die ganze Sprache aneignet und der Verstand angenehm mit dem Licht der Weisheit gespeist werde, die Dinge unbestechlich werte und in seinen Entscheidungen und Taten nicht irre.¹⁹

Was ist das Prinzip der Auswahl, Zusammenstellung und Darstellung? Gegen Ende seines Lebens schrieb *Comenius* jenes eingangs erwähnte Buch mit dem Titel: *Unum necessarium* (Das Eine, das Not tut).²⁰ Er habe sich, so in der Widmung,

die Freiheit genommen, in diesem Schriftchen vor Augen zu stellen, was ein jeder Mensch unter der Leitung eines gesunden Sinnes und des göttlichen Wortes zu einer weisen Führung dieses seines vergänglichen Lebens wirklich notwendig braucht.²¹

Das ist das Prinzip, das seinen Sprachbüchern zugrundeliegt und das sie von alphabetisch geordneten Wörterbüchern unterscheidet: Sie sollten das Wissbare und Wissenswerte in dem Sinne enthalten, sodass ein Mensch, der es sich erarbeitet hat, am Ende seines Lebens, nach dem Durchgang durch alle Schulen, auf das Eine ausgerichtet ist, das Not tut. Die Vielfalt und Masse des Wissens ist geordnet, orientiert am Leben des Menschen in der Welt, das auf das ewige Leben vorbereitet.

Am *Orbis Sensualium Pictus*, dem »Weltkreis in Bildern«, dem Sprach-Bilder-Lehr-Buch ganzer Generationen, lässt sich das erläutern:

- am Titel: »die Welt als Schöpfung Gottes in Bildern«, so könnte man paraphrasieren;
- die Sache selbst beginnend mit der Schöpfung und endend mit dem jüngsten Gericht;
- an dem Gegenüber von Bild und Wort;
- das Ganze eingebunden in eine »Einladung« und einen ihr entsprechenden »Beschluss«, beide Bilder identisch und sinnfällig die Lehrbarkeit demonstrierend;²²
- alles Wissenswerte enthaltend, das Wissen auf der Höhe seiner Zeit und bis hin zu den modernsten Techniken.

Bildliche Darstellungen – das war nichts Neues. *Robert Alt* hat in seiner erhellenden Studie über *Herkunft und Bedeutung des ›Orbis pictus* gezeigt, dass und wieweit *Comenius* sich auf zeitgenössische und ältere Vorbilder und Vorlagen stützen konnte. Seine besondere Leistung sehe ich wie *Alt* *erstens* darin, dass er versucht, das alltägliche Leben von Menschen in seinem ganzen Umfang zu erfassen und es einzubinden in einen übergreifenden Zusammenhang, der diesem Leben seinen Sinn gibt – das steckt im Begriff des »Orbis«. Der Kreis ist hier nicht der geometrische Kreis, sondern der in die Schöpfungsordnung eingebundene »Erdkreis«. Das alltägliche Leben, das kann noch präzisiert werden; ich folge wiederum *Alt*:

Die Bilder des *Orbis pictus* spiegelten zwei große Entwicklungstendenzen, die in der Zeit vor *Comenius* sich herausgebildet haben und für die entstehende bürgerliche Ära charakteristisch und bedeutsam sind. Es ist einerseits die Wendung der Wissenschaft zur Beobachtung der Wirklichkeit, zur Ermittlung des real Existierenden und zur rationalen Durchdringung der Erfahrungen der Praxis, des alltäglichen Tuns. Sie ist begleitet von der Wandlung der Illustration zu einem getreuen Abbild der Wirklichkeit oder zur Verdeutlichung gesetzmäßiger Zusammenhänge. Die andere Tendenz geht dahin, das im Feudalismus bestehende Bildungsmonopol zu brechen und die neuen Kenntnisse an breite Kreise der Bürger weiterzugeben und sie im praktischen Leben auf breiter Basis nützlich anzuwenden.²³

JOH. AMOS COMMENII,
ORBIS SEN-
SUALIUM PICTUS.

Hoc est,

Omnium fundamentalium in Mundo Re-
 rum & in Vitâ Actionum

Pictura & Nomenclatura.

Die sichtbare Welt /

Das ist /

Alle vornehmsten Welt = Dinge und Le-
 bens = Verrichtungen

Vorbildung und Benahmung.



NORIBERGÆ,
 Typis & Sumptibus MICHAELIS ENDTERI.
 Anno Salutis 1612: LVIII.

Titelbild des »Orbis Sensualium Pictus«

An den beiden, identischen Bildern der Einladung und des Schlusses zeigt sich *zweitens*, dass *Comenius* eine weitere, eine geradezu revolutionäre Errungenschaft seines Zeitalters für das Lehren in der Schule re-

klamiert. Ich drücke das etwas umständlich aus: als die symbolische Repräsentation der Welt, des *orbis*, und zwar zum Zwecke ihrer Beherrschung. Die Sache, die ich damit bezeichne, ist ganz einfach:

Wenn ich aus der Explosionszeichnung eines Vergasers entnehme, wie man ihn zu reinigen hat, dann hat man sich angeeignet, worum es hier geht, dann verfüge ich frei über den Vergaser. Ich bin weder »den Launen« eines gleichsam zu einer Wesenheit, einer Gottheit vergegenständlichten »Dinges« ausgeliefert, noch dem vor mir geheim gehaltenen Wissen eines Fachmanns. – Wenn ich Kompasspeilungen in eine Seekarte eintrage und am Ende eines Tages auf hoher See in den gewünschten Hafen einlaufe, dann ist es nicht anders.²⁴

Das war die große Hoffnung der Epoche, die wir heute als die der »Aufklärung« bezeichnen; das ist die Schubkraft für die Entwicklungen vom Handwerk zur großen Industrie und einer entsprechenden Verfassung der Gesellschaft: Wissen – in Bildern und Begriffen, das uns die Verfügung über die Wirklichkeit ermöglicht. Uns ist diese Einsicht so selbstverständlich, dass sie uns meist gar nicht mehr bewusst ist. Aber sie ist eine epochale, eine unhintergehbare Leistung der Menschheit. Die Sprach-Sach-Bücher von *Comenius* sind deren Ausdruck.

Es muss damals, mitten im Dreißigjährigen Kriege, ein breites Interesse gegeben haben, das Wissen der Zeit zu sammeln, verfügbar zu machen. *Comenius* suchte Geldgeber, die die Verwirklichung seines Projekts einer *Pansophie*, einer Allweisheit, finanzieren sollten, und er fand sie. Ein Team von Fachleuten sollte das Wissen auf seinem modernsten Stande sammeln, in so etwas wie einem »universalwissenschaftlichen Institut«. Er fand diese Unterstützung übrigens gerade dort, von wo aus die gesellschaftliche Entwicklung vorangetrieben wurde, insbesondere im Bürgertum, als dessen charakteristischen Vertreter man seinen Gönner, den Amsterdamer Bürger *Louis de Geer*, ansehen darf. Die didaktische Absicht von *Comenius* war bei diesem Unternehmen, »die sachliche Welt (die Welt der Sachen) einem anderen Geist (dem Kind) in der mittelbaren Form eines sprachfähigen Wissens (in symbolischer Form) aufzuschließen.«²⁵ Sprachbücher, Sprachunterricht – als Mittel, Menschen die Welt zu erschließen und verfügbar zu machen, in der sie leben.

Die Methode

Das dritte, das *pantos, omnino*, spitze ich auf die »Methode« zu, wie *Comenius* sie verstand. Seinem *Schwanengesang*, dem *Unum Necessarium*, stellte *Comenius* vier Sentenzen voran:

Plato

Alle Kenntnisse schaden mehr als sie nützen, wenn die Kenntnis des Besten fehlt.

Demokrates

Die fehlende Erkenntnis des Besseren ist die Ursache der Sünde.

Gott bei Hosea, 4.6

Mein Volk ist dahin, darum, dass es nicht lernen will.

Christus. Lukas 10, 42

Eins ist Not, Maria hat das gute Teil erwählt, das soll nicht von ihr genommen werden.²⁶

Eine derartige Methode: die Berufung auf eine verbindliche *Tradition* und auf die *Autoritäten*, die sie verkörpern – das ist eine durchaus klassische Form der Argumentation. Was die die Tradition verbürgenden Autoritäten gesagt haben, das muss zwar jeweils in die Bedingungen des Lebens der jeweiligen Zeit übersetzt, muss also interpretiert werden. Aber wenn der Interpret davon überzeugen konnte, dass seine Interpretation mit den Worten der Alten, insbesondere der Heiligen Schrift und der Kirchenlehrer, übereinstimmte, dann galt das, was er sagte. Wichtig zum Verständnis der Leistung von *Comenius* sowie seiner Zeitgenossen ist, dass dieses Verfahren nicht nur, wie zuvor, in den Fragen des rechten Lebens, der Moral, sondern auch dort selbstverständlich gewesen war, wo es um Naturtatsachen ging: was eine Blume ist, wie der menschliche Organismus funktioniert, das erfuhr man – von *Aristoteles*.

Die eigenen *Augen* zum Beobachten und den *Verstand* zum Experimentieren und Schließen zu gebrauchen, das machten erst im 17. Jahrhundert die Philosophen zu ihrer methodischen Maxime; ich nenne nur einen, weil *Comenius* ihn gelegentlich besucht hat, den Philosophen *René Descartes*. Der hat diese moderne Einstellung auf den Begriff gebracht; er hat nur die eine Gewissheit als Fundament menschlichen Wissens gelten lassen: das Ich, das denkt; dies übrigen

um der Praxis ein sicheres Fundament zu geben. Einige allgemeine Grundbegriffe der Physik«, so schreibt *Descartes* in seinem *Discours de la méthode*, hätten ihm

gezeigt, dass es möglich ist, zu Kenntnissen zu kommen, die von großem Nutzen für das Leben sind, und statt jener spekulativen Philosophie, die in den Schulen gelehrt wird, eine praktische zu finden, die uns die Kraft und Wirkungsweise des Feuers, des Wassers, der Luft, der Sterne, der Himmelsmaterie und aller anderen Körper, die uns umgeben, ebenso genau kennen lehrt, wie wir die verschiedenen Techniken unserer Handwerker kennen, sodass wir sie auf ebendieselbe Weise zu allen Zeiten, für die sie geeignet sind verwenden und uns so zu Herren und Eigentümern der Natur machen könnten.²⁷

Comenius teilte diese Überzeugung, und er machte sie an zwei Stellen für die Schule fruchtbar:

Erstens gilt für das Wissen, das er in seinen Lehrbüchern, seinen Sprach-Sach-Büchern zusammentrug, dass es diesen Ansprüchen genügen sollte und, soweit wir sehen, auch tat. *Alt* hat im einzelnen nachgewiesen, dass und inwiefern

der sich in diesen Jahrhunderten vollziehende Wandel zu einer realistischen Weltansicht, zur Gewinnung von Erkenntnissen durch empirisches Vorgehen, zur praktischen Gestaltung irdischer Verhältnisse mittels der so gewonnenen Einsichten in den Lehrbüchern *Comenius* – vor allem auch im »*Orbis pictus*« und seinen Bildern – sich niederschlägt.²⁸

Seine Schulbücher waren also auf der Höhe des Wissens seiner Zeit. *Zweitens*, und das war in der Folge wichtiger: Was *Descartes* für die Mathematik, die Astronomie und die Biologie unternommen hatte, das versuchte *Comenius* für die Kunst des Unterrichts. Man braucht nicht lange zu suchen, die *Große Didaktik* ist voll von mehr oder weniger deutlichen Hinweisen hierauf. Im »Gruß an den Leser« lesen wir:

Schließlich wollen wir alles dieses a priori dartun, aus der eigenen und unveränderlichen Natur der Dinge, gleichsam aus dem lebendigen Quell,

welcher nimmer versiegende Bäche speist; indem wir diese wiederum in einem Flusse sich sammeln lassen, begründen wir die eine universale Kunst, universale Schulen zu errichten.

Wahrlich große und dringend wünschbare Dinge also werden hier versprochen. Das wird manchem eher als schöner Traum denn als Darlegung einer zuverlässigen Angelegenheit erscheinen, wie sich leicht voraussehen läßt. Halte jedoch dein Urteil zurück, wer immer du bist, bis du der Sache auf den Grund gekommen; dann steht es dir frei, dein Urteil zu bilden und überall kundzutun. Denn ich kann nicht wünschen noch erstreben, jemanden durch unsere Überredung zu verleiten, einer halbgeprüften Sache seine Zustimmung zu geben. Vielmehr bitte, ermahne und beschwöre ich dringend jeden, der sich damit auseinandersetzt, seine eigenen, wohlgeschärften Sinne mitzubringen und sich durch keinerlei bloßes Gerede umgarnen zu lassen.²⁹

Und etwas später:

Ich setzte also alle Entdeckungen, Erwägungen, Beobachtungen und Regeln anderer beiseite und begann, die Sache selbst unvoreingenommen zu durchdenken und Ursachen, Methoden, Wege und Ziele der Lernkunst [...] zu untersuchen.³⁰

Kurz und bündig für die Didaktik:

Aus alledem geht hervor, daß die Ordnung, die das allgemeine Urbild der Kunst, alles zu lehren und zu lernen, sein soll, nirgends anders her entlehnt werden soll und kann als von der Lehrmeisterin Natur. Wenn diese Ordnung genau festgesetzt ist, so wird alles mit Kunst Unternommene ebenso leicht und von selbst vonstatten gehen, wie das Natürliche dahinfließt. Richtig sagt Cicero: wenn wir der Natur als Führerin folgen, werden wir niemals irre gehn.³¹

Diese Begründung ist ein schönes Beispiel dafür, welcher Art die Regeln der Natur sind, die *Comenius* in Anspruch nimmt:

1. Wir wollen nun im Namen Gottes die Grundlagen zu ermitteln beginnen, auf denen Lehr- und Lernmethode wie auf einem unbeweglichen Fels aufgebaut werden können. Diese dürfen wir *nur in der Natur* suchen, da wir für Mängel der Natur Heilmittel schaffen wollen und es eine unumstößliche Wahrheit ist, daß die Kunst allein durch Nachahmung der

Natur etwas vermag.

2. An Beispielen möge das klar werden. Sieht man einen Fisch im Wasser schwimmen, so ist das für ihn ganz natürlich. Will der Mensch ihn nachahmen, so muß er notwendig ähnliche Werkzeuge und Bewegungen anwenden: nämlich statt der Flossen die Arme und statt des Schwanzes die Beine so bewegen wie der Fisch die Flossen. Ja auch die Schiffe können nur nach diesem Urbild gestaltet werden. Anstelle der Flossen treten hier die Ruder oder die Segel und anstelle des Schwanzes tritt das Steuer. Siehst du einen Vogel in der Luft fliegen, so ist das für ihn natürlich. Als Daedalus ihn nachahmen wollte, mußte er (der Schwere seines Körpers entsprechende) Flügel anziehen und sie bewegen.

3. Das Organ, das die Töne hervorbringt, ist bei den Tieren eine rauhe Röhre, aus knorpligen Ringen zusammengesetzt, mit dem Kehlkopf darüber wie mit einem verschließbaren Hahn, nach unten mit dem die Luft liefernden Schlauche, der Lunge, verbunden. Nach diesem Vorbilde sind die Pfeifen, Dudelsäcke und anderen Blasinstrumente gebaut.

4. Man hat entdeckt, daß das, was aus den Wolken hervorkracht und Feuer und Steine schleudert, durch Schwefel entzündeter Salpeter ist. In Nachahmung dessen setzt man aus Schwefel und Salpeter Schießpulver zusammen, welches, wenn es entzündet und aus Sprengkörpern geschleudert wird, jenen nachgeahmten Donner und Blitz zustande bringt.³²

Pantos, gründlich – dabei haben wir demnach an zweierlei zu denken,

- an eine gründliche *Durchdringung, Auswahl und Ordnung der Sachen* und der ihnen entsprechenden, sie symbolisierenden Wörter, ihrem Wesen, ihrer Natur entsprechend; und
- an eine der Natur folgende *Organisation der Bildung von Menschen* zu ihrer Bestimmung, zu Menschen im vollen Sinne dieses Begriffs.

Comenius hat das *Pan* den Pädagogen ein für allemal ins Stammbuch geschrieben. Er hat dies in einer Weise für den Begriff von Erziehung erarbeitet, die Spätere als Fundament benutzen konnten: man kann die Welt beherrschen, wenn man die Wörter beherrscht, in denen sie präsent ist. Damit steht er für eine Erfindung, deren epochaler Wert heute vielleicht nicht mehr so hoch eingeschätzt wird, wie man das für seine Zeit sagen muss. Schulkritiker beklagen heute bzw. seit der Zeit der Reformpädagogik eine Schule, die – wie es heißt – totes Wissen an

die Stelle lebendiger Erfahrung setze, und sie wollen diese wieder in ihr Recht gesetzt wissen. Welche Kraft jene Erfindung entband, die Menschen von Autoritäten befreit, die ihr Leben zu bestimmen suchen; was Unterricht gerade dadurch leistet, dass er aus dem Zusammenhang der Not und Bedrängnis herausgenommen, diese zu thematisieren und bearbeiten erlaubt – das Bewusstsein davon ist Schulkritikern heute ein wenig abhanden gekommen. Die Erinnerung an den großen »Didaktiker« ist zugleich eine Erinnerung an diese konstitutive Leistung von Schule und Unterricht.

Ein Ende der Geschichte? Platons Sokrates (469–399 v. Chr.)

In meinem erziehungswissenschaftlichen Studium bei *Josef Derbolav* in Bonn fing die Geschichte der Erziehung vor zweieinhalbtausend Jahren bei *Sokrates* an, wie eingangs erinnert. *Derbolav* war nicht der einzige, bei dem das damals so war. Das mag zunächst verwunderlich erscheinen, da es über diese große Zeitspanne hinweg keine direkte pädagogische Tradition gibt, die auf Sokrates zurückgeht, weder eine praktische noch eine theoretische. Auf der anderen Seite aber haben Pädagogen ihn immer wieder in Anspruch genommen, haben ihn ohne Vermittlung einer historisch, kontinuierlichen Tradierung neu oder wiederentdeckt als Vorwurf für und Medium der eigenen pädagogischen Bildung.

In der Tat: Lesen wir die Dialoge dieses Atheners, die uns vor allem sein Schüler *Platon* überliefert hat (der hat sie selbstverständlich auch bearbeitet), so mag es scheinen, als gebe es so etwas wie die Geschichte überdauernde, allgemeine pädagogische Probleme: Wir fühlen uns gleichsam direkt angesprochen. Natürlich muss man mit solchen Gefühlen etwas vorsichtig sein; müsste man vom Stadtstaat Athen erzählen, der »Sklavenhaltergesellschaft« in diesem Staat, wie die marxistische Geschichtsschreibung in der DDR das gesehen hat – um zu verstehen, was da unter des *Sokrates* Anleitung erörtert wurde. Ich verzichte hierauf im Folgenden und nehme den anderen Faden auf: Probleme, mit denen wir es in der Erziehung offensichtlich immer wieder zu tun haben, und nutze dies als Beschluss eines von der Erinnerung geleiteten Rückgangs in die Geschichte der Erziehung.

Von der Person dieses *Sokrates* wissen wir nicht viel. Gelebt hat er von 469 bis 399 vor Christus. Er war Sohn einer Hebamme und eines Steinmetzen (oder Bildhauers). Für das Folgende könnte noch interessant sein, dass er als Hoplit an mehreren Schlachten teilnahm. Er

starb, nachdem er zum Tode verurteilt worden war, weil er die Jugend verführt habe. Ich halte mich an den Philosophen, als der er in die Geschichte eingegangen ist, und greife drei Stücke aus dem von ihm überlieferten Werk heraus, die geeignet sind, auf die folgenden drei Fragen zu antworten:

Was muss man lernen?

Wie kann man lernen? und

Warum soll man lernen?

Unter diesen Fragen betrachte ich einen Dialog und berühmte Stücke aus zwei anderen Dialogen.¹

Was muss man lernen? – Aus dem Dialog »Laches«

Zu Beginn des Dialogs² treten zwei Väter auf – mit ihren Söhnen als Statisten. Einer, der sich im folgenden als Wortführer erweist, *Lysimachos*, beginnt und wendet sich an die beiden ebenfalls anwesenden Feldherren *Nikias* und *Laches*:

Es ist nun unser fester Entschluß, für sie soviel als nur möglich zu sorgen, und es nicht zu machen, wie die Mehrzahl der Väter, die Söhne, nachdem sie zu Jünglingen herangewachsen sind, sich selbst zu überlassen, daß sie tun, was ihnen gefällt, sondern wir wollen jetzt erst recht anfangen, für sie zu sorgen, soweit wir nur irgend können. [...] also denken wir darüber nach, durch welche Unterrichtsgegenstände oder Beschäftigungen sie recht tüchtige Männer werden können. Es hat uns nun einer auch auf diese Kunst hingewiesen, mit dem Bemerken, es wäre eine schöne Sache, für einen Jüngling, das Fechten in voller Rüstung zu erlernen.

Und jetzt spricht er die Feldherren in ihrer Rolle als Experten an:

Das ist es, was wir mit euch besprechen wollten. Es liegt nunmehr an euch, uns Rat zu erteilen sowohl hinsichtlich dieser Kunst, ob man sie nach eurer Ansicht erlernen muß oder nicht, als auch hinsichtlich anderer Unterrichtsgegenstände, im Falle ihr in der Lage seid, einem Jünglinge irgend einen Unterrichtsgegenstand oder eine Beschäftigung zu empfehlen.

Die beiden akzeptieren die Rolle. *Laches* will allerdings noch einen weiteren herangezogen wissen: *Sokrates*, der immer da zu finden sei, »wo etwas von dem zu finden ist, was du für die jungen Leute suchst, ein Unterrichtsgegenstand oder eine löbliche Beschäftigung«. Der ist also auch mit von der Partie. *Lysimachos* fragt nun alle drei – die Experten für eine bestimmte Kunst und den Fachmann für Unterricht im Allgemeinen – geradeheraus:

Was meint ihr aber über den Gegenstand, von dem wir ausgingen? Wie denkt ihr darüber? Ist die Erlernung der Kunst, in schwerer Rüstung zu kämpfen, für Jünglinge erforderlich oder nicht?

Auch *Sokrates* akzeptiert die ihm zugewiesene Rolle, und damit sind drei Lehrplanexperten zur Hand. Fortan sind sie es, die den Diskurs tragen.

Höflich lässt *Sokrates* zunächst einmal die Fachleute und Älteren Stellung nehmen. *Nikias* stellt sich als Befürworter dar und begründet seine Position pragmatisch: nützt im Kampfe, und bildungstheoretisch: weckt »das Verlangen nach einer anderen schönen Kunst«. *Laches* hingegen hält nichts davon und bringt empirische Nachweise, dass die Kunst, die sich meinetwegen für Schaustellungen eignen mag, in der Praxis jedoch, im Kriege, dem nichts gebracht hat, der sie beherrscht. So hat *Lysimachos* den Eindruck, dass es eines Schiedsrichters bedürfte, und er fragt *Sokrates* nach seiner Meinung.

Jetzt folgt ein hübsches, kleines Zwischenstück, nämlich ein Disput mit dem Auftraggeber:

Wie, mein *Lysimachos*? Was die Mehrheit von uns gut heißt, an das willst du dich halten?

Nein, natürlich nicht, sondern die Meinung von Fachleuten soll maßgeblich sein. Das wäre, wenn es um die Leibesübungen geht, ein Turnlehrer. Ehe man aber einen solchen sucht, gibt *Sokrates* dem Gespräch eine neue Wendung.³ Er führt das Problem auf ein anderes zurück, das erst gelöst werden müsse, ehe die Ausgangsfrage beantwortet werden könne:

Meines Erachtens haben wir uns noch gar nicht darüber verständigt, was denn der eigentliche Gegenstand unserer Beratung ist, und fragen schon, wer von uns darin Fachmann ist und um dieses Gegenstandes willen Lehrer gewonnen hat, und wer nicht.

Nikias. Erwogen wir denn nicht, ob unsere jungen Leute den Kampf in schwerer Rüstung erlernen sollen oder nicht?

Sokrates. Ganz gewiß, mein Nikias. Doch wenn einer darüber nachdenkt, ob er eine Augensalbe einstreichen soll oder nicht, was meinst du, hat da seine Erwägung die Salbe zum Gegenstand oder die Augen?

Nikias. Die Augen.

Sokrates. [...] Mit einem Worte also, wenn jemand etwas um einer Sache willen in Erwägung zieht, so bildet den Gegenstand der Überlegung das, um des willen er die Betrachtung anstellte, und nicht das, was er um einer anderen Sache willen untersuchte.

Das hört sich etwas kompliziert an; alsbald wird klar, worum es geht:

Sokrates. Sagen wir nun nicht, daß wir jetzt über einen Unterrichtsgegenstand nachdenken um der Seele der jungen Leute willen? [...] Also müssen wir erwägen, ob einer von uns die rechte Ausbildung hat hinsichtlich der Behandlung der Seele und imstande ist, sie richtig zu behandeln.

Statt nun aber nach einem Seelenlehrer zu suchen, was in der Konsequenz seines Argumentes läge, fängt *Sokrates* sein bekanntes Spiel an, die Erörterung eines Problems nämlich in eine scheinbar ausweglose Situation hineinzumanövrieren, in die *Aporie*. Er prüft die beiden Feldherren, ob sie überhaupt als Lehrer und demnach als Experten qualifiziert sind, als die sie sich ja bereitwillig erboten hatten. Man kennt das; auch den Gesprächspartnern ist das nicht neu. So stellt *Nikias* denn fest,

auch ich wußte schon längst sehr wohl, wenn Sokrates dabei ist, werde das Gespräch nicht die jungen Leute zum Gegenstande haben, sondern uns selbst.

Lysimachos definiert schnell die Rolle des *Sokrates* noch ein wenig präziser: er macht ihn – sozusagen den Pädagogen im Expertengremium – zu seinem und letztlich der jungen Leute Anwalt:

Ich rechne dich nämlich zu uns. Erwäge also an meiner Stelle zum Wohle der jungen Leute, was wir von diesen Männern zu erfragen haben, und lege deine Ansicht in gemeinsamer Erörterung mit ihnen dar.

Und das impliziert, dass *Sokrates* in der Expertenrunde sozusagen Vorsitz und Gesprächsführung übernimmt. – So kann die Beratung beginnen.⁴ *Sokrates* präzisiert noch einmal den Arbeitsauftrag, zunächst mit einem Bilde:

Wenn wir wissen, daß Sehen, das den Augen sich zugesellt, die Augen besser macht, denen es sich zugesellt, und wir außerdem imstande sind zu bewirken, daß es sich den Augen zugesellt, so wissen wir doch offenbar, was das Sehen selbst ist, hinsichtlich dessen wir Ratgeber sein sollen, wie man es am leichtesten und besten erwerben könne.

Und dann zur Sache selbst:

Laden nun nicht auch jetzt, mein *Laches*, uns diese beiden Männer zu gemeinsamer Beratung ein, auf welche Weise sich den Seelen ihrer Söhne Tugend zugesellen und sie besser machen könne?

Tugend als ganze ist zu viel; hier geht es zunächst nur um Tapferkeit. Was aber ist das? *Laches* – glaubt es zu wissen; *Sokrates* führt ihn dahin, dass er ärgerlich aufgeben will:

es ärgert mich wirklich, wenn ich so wenig imstande bin, zu sagen, was ich denke. Ich glaube nämlich zu wissen, was die Tapferkeit ist; seltsamerweise aber ist sie mir soeben entschlüpft, so daß ich sie nicht mit Worten erfassen kann und sagen, was sie ist.

Vielleicht kann *Nikias* helfen? Der spielt – ein hübsches Stilmittel – nun eine Zeitlang die Rolle des *Sokrates*, kommt aber bei *Laches* damit schlecht an. Also übernimmt wieder *Sokrates* das Gespräch und nach

allerlei Hin und Her hat *Nikias* sich in Widersprüche verwickelt, so dass *Lysimachos* am Ende den *Sokrates* selbst fragt:⁵

Wirst du unsere Bitte erhören und den jungen Leuten mit dazu helfen, möglichst gute Menschen zu werden?

Lässt *Sokrates* sich darauf ein? Ja:

Das wäre ja schrecklich, mein *Lysimachos*, wollte man einem nicht mit dazu helfen, möglichst gut zu werden.

Aber:

Hätte es sich nun bei unseren eben geführten Unterredungen herausgestellt, daß ich im Besitze des erforderlichen Wissens wäre, diese beiden aber nicht, so wäre es richtig, gerade mich an dieser Aufgabe heranzuziehen; nun aber sind wir ja alle gleich ratlos gewesen. Wie könnte man also einem von uns den Vorzug geben und wem?

Man kenne *Sokrates* nicht, wenn man meint, jetzt käme der abschließende Rat, keineswegs:

Ich erkläre es für notwendig, liebe Männer –es bleibt ja ganz unter uns–, daß wir alle gemeinsam vor allem für uns selbst einen möglichst guten Lehrer suchen, denn den brauchen wir, sodann auch für die jungen Leute, ohne mit Geld zu sparen, noch mit sonst etwas, uns aber in unserm jetzigen Zustande zu belassen, dazu rate ich nicht.

Lysimachos ist es recht:

Mir gefällt deine Rede wohl, mein *Sokrates*, und wie ich der Älteste bin, so will ich am eifrigsten mit den jungen Leuten zusammen lernen. Doch tu mir den Gefallen und komm morgen früh in mein Haus; komm aber ja, damit wir hierüber beraten; für jetzt aber wollen wir unser Zusammensein aufheben.

Lehrplanentwicklung und ihre Theorie – das kann heute natürlich so nicht aufhören. Nicht die Sorge von begüterten Vätern für das Fortkommen ihrer Söhne ist heute die Aufgabe, sondern die Einrichtung von Pflichtschulen für alle. Um die Festlegung von Unterricht und zwar insbesondere seiner Inhalte geht es heute, genauer: um ein kulturelles Minimum. Das ist eine andere als die geschilderte Situation. Zielerörterung und Selbstreflexion sind allerdings auch hier und heute unumgänglich – und leider selten ins Verfahren eingebaut, in ein Verfahren der Arbeit von Experten, wenn es denn welche sind. Und auch dies: Am Ende der Entwicklung eines Lehrplans steht heute immer eine Mehrheitsentscheidung – weil er ein Politikum und nicht etwa Privatsache von wohlhabenden Eltern ist. Erziehung, Unterricht in der Schule: heute ist das ein System in der Gesellschaft.

Man kann also die Lehrplanarbeit nicht nach dem Muster des sokratischen Dialogs organisieren, obwohl es tatsächlich Menschen gibt, die an so etwas Ähnliches denken. Die erstaunliche Aktualität, die der Dialog zu haben scheint, rührt vielmehr daher, dass einige grundlegende Fragen damals wie heute erörtert werden müssen, wenn man Entscheidungen von derartiger Reichweite zu treffen hat, wie sie hier angesprochen sind.

Wie kann man lernen? – Aus dem »Menon«

Ein hochgebildeter Athener, *Menon*, verwickelt *Sokrates* in einen Disput über eine Frage, die sich im Anschluss an das vorige stellt: Ist die Tugend lehrbar?⁶

Kannst du mir sagen, Sokrates, ob die Tugend lehrbar ist? Oder ist sie nicht lehrbar, sondern durch Übung zu erlangen? Oder wird sie den Menschen weder durch Übung noch durch Lehre, sondern von Natur oder sonst irgendwie zuteil?

Man ahnt schon, dass *Sokrates* nicht etwa mit »ja« oder »nein« antworten wird:

Ich bin, was diesen Punkt anlangt, ebenso arm an Auskunft wie meine Mitbürger und mache mir selbst Vorwürfe darüber, daß ich so völlig un-

wissend bin hinsichtlich der Tugend. Wovon ich aber nicht weiß, was es ist, wie sollte ich hinsichtlich dessen wissen, wie es beschaffen ist?

Da *Menon* aber anscheinend weiß, was die Tugend sei, bittet *Sokrates* ihn um eine Erläuterung. *Menon* zögert nicht und zählt allerlei Tugenden auf:

Aber das läßt sich ja unschwer sagen, mein Sokrates. Erstens, wenn du die Mannestugend erklärt wissen willst, so besteht diese [...] darin, daß der Mann die Fähigkeit besitzt die Geschäfte des Staates zu führen und dabei seinen Freunden nützlich zu sein, seinen Feinden aber zu schaden [...]. Handelt es sich aber um Frauentugend, so ist die Auskunft darüber nicht schwer: eine gute Hausverwalterin muß die Frau sein, muß die Ordnung im Inneren des Hauses wahren und dem Manne gehorsam sein. Wieder eine andere ist die Tugend des Kindes.

Das Problem ist nur: woher weiß *Menon*, dass dies eine Tugend ist und jenes nicht?⁷ Es muss einen *Begriff* vor den verschiedenen Tugenden geben. Kurz: kaum glaubt *Menon*, er hätte eine Definition, so zeigt *Sokrates* ihm, dass er sich in Widersprüche verwickelt. Dem wird das langsam zu viel:⁸

Mein Sokrates, ich hörte schon vor meinem Zusammensein mit dir, daß dein ganzes Tun und Treiben darauf hinausläuft, selbst wie in der Irre zu gehen und die anderen an sich irre zu machen. Und ich müßte mich sehr täuschen, wenn du jetzt mich nicht behext und bezauberst und völlig in deine Gewalt bringst, so daß ich nicht mehr aus und ein weiß.

Er vergleicht *Sokrates* mit einem Zitterrochen, der »jeden, der ihm nahekommt und ihr berührt, erstarren« macht. – Nebenbei: so etwas muss es wohl gewesen sein, dessentwegen *Sokrates* schließlich in Athen zum Tode verurteilt wurde.

Nun ergreift *Menon* neuerdings die Initiative:⁹

Und auf welche Weise willst du denn, mein Sokrates, die Untersuchung anstellen über einen Gegenstand, von dem du überhaupt nicht weißt, was

er ist? Denn als wie beschaffen soll man sich denn ein Ding, das man überhaupt nicht kennt, vorstellen, um es zu untersuchen?

Gegen diesen, wie er ihn nennt, »streitsüchtigen«, also weitere Auseinandersetzungen provozierenden Satz setzt *Sokrates* den offenbar unbestrittenen Satz von der Unsterblichkeit der Seele:

Da also die Seele unsterblich und oft wiedererstanden ist, und was hier auf Erden und was im Hades ist, kurz alle Dinge, geschaut hat, gibt es nichts, was ihr unbekannt wäre. Mithin ist es kein Wunder, wenn sie imstande ist, auch hinsichtlich der Tugend und anderer Dinge sich wiederzuerinnern an das, was sie ehemals ja doch wußte. Denn da die ganze Natur in innigem Zusammenhang steht und die Seele mit allem bekannt geworden ist, so hindert nichts, daß man, wenn man sich nur an eines wiedererinnert – was die Leute dann lernen nennen – auch alles andere wieder auffindet, wenn man nur den Mut nicht verliert und die Mühe des Forschens nicht scheut. [...] Aber jenem eristischen Satz [sc. das war jener »streitsüchtige Satz«] muß man den Glauben versagen. Denn er würde uns nur träge machen und hat für Weichlinge allerdings einen verführerischen Klang. Der meinige dagegen regt zu Arbeit und Forschung an. Ihn halte ich denn für wahr und in diesem Vertrauen will ich mit dir untersuchen, was die Tugend ist.

Das ist sein Motiv: »Arbeit und Forschung«, nicht aber Trägheit. Dass diese Maxime unterrichtsmethodisch fruchtbar sein dürfte, liegt auf der Hand.

Und jetzt kommt der berühmte Beweis des Satzes, dass Lernen Erinnern sei.¹⁰ Wäre der bewiesen, dann müsste man sich nur erinnern um zu ermitteln, was die Tugend ist?

Sokrates bittet *Menon*, er möge einen aus seinem Gefolge herbeirufen, damit er ihm die Sache an diesem Sklaven klarmachen könne: »Merk' also genau auf, was von beidem auf ihn zutrifft, ob er sich wiedererinnert, oder ob er die Sache von mir lernt.«

Sokrates. (Zum Sklaven.) Sage, mein Bursche, siehst du dieser viereckigen Fläche an, daß sie ein Viereck ist?



Sklave. Ja.

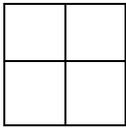
Sokrates. Es ist doch eine viereckige Figur mit lauter gleichen Seiten – diesen da –, vieren an der Zahl.

Sklave. Jawohl.

Sokrates. Sind nicht auch diese durch die Mitte (der Seiten parallel) gezogenen Linien gleich?

Sklave. Ja.

Sokrates. Eine solche Figur könnte man sich doch auch größer und kleiner denken?



Sklave. Gewiß.

Sokrates. Wenn nun diese Seite zwei Fuß betrüge und auch diese zwei Fuß, wieviel Fuß betrüge das Ganze? Mache dir dies aber so klar: wenn die Strecke auf dieser Seite zwei Fuß betrüge, auf dieser aber nur einen Fuß, würde nicht dann die Figur einmal zwei Fuß enthalten?

Sklave. Ja.

Sokrates. Da es aber auch auf dieser Seite zwei Fuß sind, kommen da nicht zweimal zwei Fuß heraus?

Sklave. Das ist der Fall.

Sokrates. Die Figur enthält also zweimal zwei Fuß?

Sklave. Ja.

Sokrates. Wieviel macht aber zweimal zwei Fuß aus? Rechne es aus und sag' es mir.

Sklave. Vier, mein Sokrates.

Sokrates. Liebe sich nun nicht ein zweites, doppelt so großes Viereck herstellen und zwar von der gleichen Art, mit lauter gleichen Seiten wie dieses?

Sklave. Ja.

Sokrates. Wieviel Fuß wird es also enthalten?

Sklave. Acht.

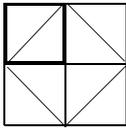
Sokrates. Wohlan denn, versuche mir zu sagen, wie lang jede Seite desselben sein wird. Die Seite unseres Vierecks hier ist zwei Fuß lang; wie lang wird nun aber die Seite des doppelten sein?

Sklave. Offenbar, mein Sokrates, doppelt so lang.

Sokrates. (Zu Menon.) Du siehst doch, Menon, daß ich ihn nichts lehre, sondern alles erfrage? Und jetzt glaubt er zu wissen, wie groß die Seite sei,

welche das achtfüßige Quadrat ergeben soll. Oder scheint es dir nicht so?
Menon. Gewiß.

Weiter geht es nach dem Muster der Aporie: Doppelt nicht, das ist geklärt; aber vielleicht das Quadrat mit 3 Fuß Seitenlänge? Auch das führt zu einem Widerspruch. Der Sklave weiß nicht weiter – und ist in seinem Nicht-Wissen immerhin schon eine Stufe weiter als im Schein-Wissen zuvor, wie *Sokrates* sich von *Menon* bestätigen läßt.



Jetzt vervierfacht *Sokrates* das ursprüngliche Quadrat, zeichnet mit dem Stock passende Diagonalen in diese, so dass ein drittes mit den Diagonalen als Seiten entsteht und bringt den Sklaven zu der Einsicht, die er selbst dann so formuliert:

Sokrates. Der Name aber für diese Linie ist bei den Gelehrten »Diagonale«. Ist dies aber der Fall, so wird, deiner Behauptung zufolge, du Sklave des Menon, die Diagonale die Seite des doppelten Quadrates bilden.

Sklave. Ohne Zweifel, Sokrates.

Moderne Leser werden sich nicht überzeugen lassen und einwenden, *Sokrates* habe dem Sklaven oder dem Kind – das griechische Wort *país* ist da nicht eindeutig – die Sache Schritt für Schritt in den Mund gelegt; auch ist die Lehre von der Wiedergeburt bzw. der Unsterblichkeit der Seele heute nicht allgemein geteilte Überzeugung. Aber der Knabe hatte – des *Sokrates* Gesprächspartner haben immer – die Möglichkeit, zu widersprechen oder Unverständnis auszudrücken. Selbst müssen sie überzeugt sein oder überzeugt worden sein. In diesem Sinne müssen sie selbst darauf gekommen sein, als erinnerten sie sich, und sie erinnern sich ja auch – an das, was sie schon wissen. *Sokrates* sucht nämlich immer den Punkt auf, wo er auf vorhandenes Wissen aufbauen kann; Schritt für Schritt, monoton für uns; bewundernswert aber die Zielstrebigkeit, mit der er Scheinsicherheit zerstört und sicheres, weil vom Partner selbst gefundenes und vor allem selbst geprüftes und akzeptiertes Wissen aufbaut.

Erinnerungen an eine solche dialektische Logik sind – im Widerspruch zu dem, was ich eingangs zur Unterbrechung der Tradition

sagte – in dem »fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch« heutiger Tage aufgehoben. Wenn wir dem *Sokrates* genau auf seine Logik sehen, dann müssten wir sagen, dass diese Methode zu Unrecht in Verruf geraten ist, eine bedeutende Methode des Unterrichtens, die nur deswegen vor die Hunde ging, weil sie nicht solide gelernt, sondern intuitiv praktiziert wird. Das Gelingen hängt dann nämlich vornehmlich an den naturgegebenen Fähigkeiten des Lehrers.

In der Geschichte war es der, wenn man so sagen darf, Hochschulunterricht zur Zeit der Scholastik, in dem diese Methode, die andere Griechen später verfeinert hatten, zu einer hohen Kunst entwickelt worden ist. – Und schließlich haben am Ende des 18. Jahrhunderts die Philanthropen die unterrichtsmethodische Tradition der Katechese durch einen Rückgriff auf die Methode des *Sokrates* weiterzuentwickeln versucht; ich habe im Kapitel über *Basedow* eine Probe davon wiedergegeben.

Warum soll man lernen? – Das »Höhlengleichnis«

Noch berühmter als der eben referierte Dialog ist das sogenannte »Höhlengleichnis«, das man zu Beginn des VII. Buches des Dialogs *Der Staat* findet.¹¹ Ich skizziere es nur, denn dieser Text gehört zur Pflichtlektüre eines jeden professionellen Pädagogen. Gesprächspartner des *Sokrates* ist diesmal ein *Glaukon*. Es geht, in den Worten des *Sokrates*, um »den Unterschied des Zustandes [...], in dem sich unsere Natur befindet, wenn sie im Besitze der vollen Bildung ist und andererseits wenn sie derselben ermangelt«. Das Gleichnis geht wie folgt:

Stelle dir Menschen vor in einer unterirdischen Wohnstätte mit lang nach aufwärts gestrecktem Eingang, entsprechend der Ausdehnung der Höhle; von Kind auf sind sie in dieser Höhle festgebannt mit Fesseln an Schenkeln und Hals; sie bleiben also immer an der nämlichen Stelle und sehen nur geradeaus vor sich hin, durch die Fesseln gehindert ihren Kopf herumzubewegen; von oben her aber aus der Ferne von rückwärts leuchtet ihnen ein Feuerschein; zwischen dem Feuer aber und den Gefesselten läuft oben ein Weg hin, längs dessen eine niedrige Mauer errichtet ist [...] Längs dieser Mauer [...] tragen Menschen allerlei Gerätschaften vorbei, die über

die Mauer hinausragen und Bildsäulen und andere steinerne und hölzerne Bilder und Menschen verschiedenster Art, wobei, wie begreiflich, die Vorübertragenden teils reden teils schweigen.

Natürlich reden die Gefesselten untereinander über das, was sie nun als Schatten an der gegenüberliegenden Wand der Höhle hin- und hergehen sehen. – Wenn sie jetzt etwa von ihren Fesseln gelöst würden und zurück ins Licht blickten, was geschähe dann? Zunächst wären sie geblendet und sähen nichts. Dann zeigte man auf das Herumgetragene, und zunächst glaubten sie, daß die Schattenbilder wirklicher seien als diese Objekte. Und wie verhielte es sich schließlich, wenn man sie aus der Höhle ans Tageslicht heraus brächte? Auch daran müßten sie sich zunächst gewöhnen. Aber das ist nicht das Schlimmste. Man stelle sich nämlich vor, daß einer von ihnen wieder in die Höhle zurückgeht und nun – nachdem er sich wiederum an die Dunkelheit gewöhnt hat – den dort noch Gefesselten erzählte, daß sie nur über Schatten redeten, nicht aber über die wirklichen Dinge. Sie würden sagen,

sein Aufstieg nach oben sei Schuld daran, daß er mit verdorbenen Augen wiedergekehrt sei [...]. Und wenn sie den, der es etwa versuchte, sie zu entfesseln und hinaufzuführen, irgendwie in ihre Hand bekommen und umbringen könnten, so würden sie ihn doch auch umbringen?

Sokrates legt das Gleichnis gleich auch selbst aus: Der Aufstieg nach oben im Gleichnis steht für den Weg, der letztlich zum Erkennen der »Idee des Guten« führt. Hat diese sich gezeigt, nachdem man sich an die Helligkeit gewöhnt hat, so versteht es sich eigentlich von selbst, dass sie, die Idee des Guten,

als Herrscherin waltend uns zu Wahrheit und Vernunft verhilft, so daß also diese Idee erkannt haben muß, wer einsichtig handeln will, sei es in persönlichen oder in öffentlichen Angelegenheiten.

Wenn das stimmte, dann ergebe sich des weiteren:

die Bildung ist nicht das, wofür sie gewisse Leute verheißungsvoll ausgeben. Ihre Verheißung nämlich lautet etwa dahin, sie pflanzten der Seele, in der es ursprünglich kein Wissen gebe, dies Wissen ein, etwa wie wenn sie blinden Augen die Sehkraft einsetzten. [...] Unsere vorliegende Untersuchung dagegen zeigt, daß man diese der Seele eines jeden innewohnende Wissenskraft und das Organ, durch welches ein jeder zu Kenntnissen kommt, ganz allmählich [...] aus dem Bereiche des Werdenden nach der anderen Seite umkehren muß, bis sie fähig geworden ist die Betrachtung des Seienden und des Hellsten unter dem Seienden auszuhalten. [...] Es wäre demnach die Bildung eine Kunst der Umkehrung dieses Organs, die Art und Weise nämlich, wie es am leichtesten und wirkungsvollsten umgewendet wird, nicht aber eine Kunst, die darin bestände, ihm diese Sehkraft erst einzupflanzen; diese hat es vielmehr schon.

Bildung, *paideia*, als Umkehr, *metanoia*, als Wendung von den Erscheinungen zum Seienden, vom Vergänglichen zum Bleibenden – das ist es, was *Sokrates* mit seinem Gleichnis zeigen will.

Der Zusammenhang, in dem *Sokrates* mit *Glaukon* die Frage nach dem Wesen der Bildung stellte, ist folgender: Man erörtert die Frage danach, wer dem Staatswesen vorstehen solle. Wie sich im weiteren Verlauf des Gesprächs ergibt, wären das Leute, die solchermaßen nach der Erkenntnis des Guten streben – kurz: Philosophen wären das. Wer eine führende Position im Gemeinwesen innehat, der soll sich von der Erscheinung zum Wesen, vom Vergänglichen zum Seienden gewendet haben; er soll nicht nur über allerlei Qualifikationen verfügen; wie wir heute sagen würden: er soll vielmehr gebildet sein. Aber solche Bildung kommt nicht von ungefähr. Deswegen fragt *Sokrates* weiter:¹²

Was gäbe es also für eine Wissenschaft, mein Glaukon, die für die Seele eine Zugkraft hat von dem Werdenden zum Seienden?

Sokrates geht, um es modern zu sagen, von den Anforderungen der Praxis aus. Er gibt nun aber nicht die Antwort, die nahezuliegen scheint, die etwa die beiden Väter im *Laches* gegeben haben, indem sie eine bestimmte Kunstfertigkeit suchten oder benannten. Vielmehr

sucht er nach Wissenschaften, die auf die Prinzipien gehen, die die Einzelkenntnissen zugrunde liegenden Prinzipien vermitteln und an der Idee des Guten orientiert sind. Hierzu werden im folgenden aufgezählt und erläutert: Arithmetik, Geometrie, Stereometrie und Astronomie, Harmonielehre und die Dialektik. Die Erläuterungen zu ihnen enthalten eine Fülle von bedenkenswerten, fachdidaktischen Überlegungen – ich übergehe sie hier.

Damit sind wir an einem Punkt, wo es denn doch eine Tradition gibt, von den alten Griechen bis auf unsere Tage: die Tradition eines »Lehrplans des Abendlandes«. ¹³ Jetzt, nachdem das »Warum« des Lernens geklärt ist: die Umkehr, jetzt darf, ja muss es um die Inhalte gehen. Die besagten »Wissenschaften« umschrieben bei den Griechen dasjenige Wissen, das einen Menschen als Menschen ausmachte. Im einzelnen ist das heute durchaus ein anderes Wissen. Was aber bis auf den heutigen Tag gilt: es ist nicht ein eingepflanztes Wissen, und es ist nicht das Wissen von Erscheinungen, sondern es ist das Wissen von Prinzipien, vom Wesen der Dinge.

Diese alte Tradition kann man den Fächern teilweise noch ansehen; einige erscheinen noch heute unter dem alten Namen im Kanon der *allgemeinbildenden* Schulen (Mathematik, Musik). Aber auch dort, wo das Wissen anders sortiert wird, bleibt das Prinzip.

Spätestens jetzt müsste ich einen Gedanken vom Anfang dieses Kapitels aufnehmen, den Hinweis auf den Kontext. Ich will das nur andeuten und die Namen erwähnen, mit denen dieses Wissen seinerzeit bezeichnet wurde: *enkyklios paideia* im sogenannten *Hellenismus*, die umfassende Bildung; bei den Römern und den Späteren waren dies die *septem artes liberales*, die sieben freien Künste.

Platons Sokrates und seine Gesprächspartner waren *freie Bürger*; Banausen, Sklaven oder Barbaren hingegen – von denen ist nicht die Rede, übrigens auch nicht von Frauen; der Sklave, wo er denn vorkam, diente nur als Demonstrationsobjekt. Aber für *Sokrates* und seine Zeitgenossen waren sie alle nicht Menschen im vollen Umfang dieses Begriffs. Das erinnert uns: Offensichtlich fällt es uns immer wieder schwer, bei der allgemeinen Menschenbildung an *alle Menschen* zu denken; selbst bei *Rousseau*, dem »Aufklärer«, haben wir uns an diesem Widerspruch gestoßen.

Ein Ende der Geschichte? sicher nicht. Was hier jedoch endet, ist die Erinnerung an den Gang, in dem »Erziehung« das geworden ist, als die wir sie heute kennen. Was könnte der Rück-Gang der Erinnerung erbracht haben?

Schluss – Aus der Geschichte lernen?

In Tagen eines tiefgreifenden nationalen Umbruchs und weitreichender Irritationen schrieb ein Pädagoge:

[...] wenn die deutsche Lehrerschaft in Diesterwegs Werk eine historische Plattform fände, um gemeinsam einen Neuanfang in der Erziehung und Bildung der Jugend in [...] Deutschland zu wagen. Dieses Deutschland mit einer im Geiste Diesterwegs erzogenen Jugend brauchten unsere Nachbarn und die Welt nicht zu fürchten.¹

Es ist des Fleißes wert zu ermitteln, was das hier und heute heißen könnte: »im Geiste Diesterwegs«. – Ich formuliere die Sache ein wenig um, nehme *Diesterweg* als ein Beispiel und verallgemeinere sie.²

Aus der Geschichte lernen – kann man das?

In der für die Deutsche Demokratische Republik bestimmten, vor dem 9. November 1989 erschienenen Lieferung einer zweibändigen *Diesterweg*-Ausgabe heißt es »Zum Geleit«: »[...] mit der sozialistischen Schule in der Deutschen Demokratischen Republik wurde Wirklichkeit, wofür Diesterweg stritt«.³ Dann folgt eine Aufzählung, die ein Exzerpt aus den »Grundsätze(n) und Ziele(n) des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems« des *Gesetz[es] über das einheitliche sozialistische Bildungswesen* sein könnte. Immerhin blieb noch etwas zu tun, da die von *Diesterweg* hervorgebrachten »bleibende(n) pädagogische(n) Erkenntnisse«⁴ »dem Lehrer unserer Zeit wichtige Impulse zu geben« vermöchten.⁵ – In der gleichzeitig in der Bundesrepublik Deutschland ausgelieferten Lieferung heißt es unter derselben Überschrift: »Diesterwegs Auseinandersetzungen mit allgemeinpädagogischen, schulpädagogischen, sozialpädagogischen, bildungspolitischen und

sozialpolitischen wie auch kulturpolitischen Problemen [seien] für die Gegenwart bedenkenswert«. ⁶ »Impulse«, »bedenkenswert« – was mag das heißen?

Ein paar Antworten schließe ich von vornherein aus:

- *Diesterweg* hat Vorbildliches für die Ausbildung der Volksschullehrer geleistet; er hat in seiner Praxis und in seinen Schriften Maßstäbe gesetzt, an denen gemessen die Realität noch lange als defizitär eingeschätzt werden musste. Allerdings: Seit 1926 haben wir eine akademische Ausbildung von Lehrern, die zwar noch »Volksschullehrer« hießen, aber da war das »Volk« schon nicht mehr das der »Volksschule« zu *Diesterwegs* Zeiten. Und heute findet die Ausbildung von Grundschul- und Sekundarschullehrern an Universitäten statt. Die Bezahlung und Versorgung von Lehrern lässt immer zu wünschen übrig; aber zur Stiftung von Pensionskassen besteht keinerlei Anlass mehr.
- *Diesterwegs* »Wegweiser« dokumentiert auf eine faszinierende Weise einen Wissenstyp, der Allgemeinbildung und Berufsausbildung miteinander verbindet. Das mussten er und seine Zeitgenossen damals für seine Volksschulabsolventen auch so konzipieren und mit ihnen praktizieren. Heute werden zum Lehrerstudium jedoch nur Abiturienten zugelassen. Deren Allgemeinbildung lässt, dem Urteil ihrer Professoren nach, allemal zu wünschen. Aber das ist etwas gründlich und grundlegend anderes als der Wissensstand, den die Seminaristen in *Diesterwegs* Seminar mitbrachten.
- *Diesterweg* hat als Liberaler leidenschaftlich Konservativismus und Reaktion in Schule und Gesellschaft bekämpft, als Abgeordneter und als Publizist. Die »Stiehl'schen Regulative« sind aber immerhin schon 1872 außer Kraft gesetzt worden; selbst in der Bundesrepublik ist der Kampf um die konfessionelle Volksschule Geschichte, die die jüngste Lehrergeneration gar nicht mehr aus eigener Erfahrung kennt. Gewiss gibt es auch heute so etwas, was als »Bildungsbeschränkung« kritisiert wird. Mit der Volksschulpolitik vor 130 Jahren hat das allerdings so gut wie nichts gemein.

So also nicht, das ist geradezu trivial. Die Maxime von den »bleibenden pädagogischen Erkenntnissen« geht an der Sache vorbei. Wie könnte es dann gemeint sein: von *Diesterweg* lernen? Um es vorweg in

einem Satz zu sagen: von *Diesterweg*, überhaupt aus der Geschichte lernen – eine solche Rede scheint mir nur insoweit sinnvoll zu sein, wie darunter die Vergewisserung und Aufarbeitung eines Erbes gefasst ist, eines Erbes, das wir – anders als nach § 1942 BGB – nicht ausschlagen können. Das können wir deswegen nicht, weil wir in diejenige Institution hineingeboren, hineinsozialisiert und jedenfalls als Profis eingebunden sind, um deren Gestalt und Struktur es der Sache nach geht: die Schule, allgemeiner: Erziehung in der modernen Gesellschaft. Das werde ich nun unter der Anleitung von drei Begriffspaaren erläutern und dann unter dem Begriff der »pädagogischen Bildung« zusammenfassen.

Tradition und Macht

Bei *Diesterweg* sind wir wie bei den meisten »Klassikern der Pädagogik«, in der glücklichen Lage, dass uns weitgehend die Werke verfügbar sind, die sie uns als ihr Erbe hinterlassen haben. Schlechter sieht es allerdings mit dem Umfeld aus. Die pädagogischen und politischen Umwälzungen, in denen etwa *Diesterweg* stand, werden bislang nur punktuell authentisch herangezogen; meist ist es *Diesterweg* selbst, der uns Dokumente zur Verfügung stellt oder der die Verhältnisse spiegelt. Allemal ist es nur eine Auswahl, ein Ausschnitt, was uns zur Aufarbeitung vorliegt. – Interessanter als dieser eher technische Aspekt ist ein anderer, den ich mit dem *Begriff der Macht* ansprechen will:

Vergleichen wir die beiden ein wenig auseinandergehenden pädagogischen Entwicklungen in Deutschland seit 1945 bzw. 1949:

- hier neben den Errungenschaften der Arbeiterbewegung sowie der sowjetischen Tradition, später auch die der fortschrittlichen bürgerlichen Pädagogik und *Diesterweg* gleichsam als deren Verkörperung;
 - dort das Erbe der Reformpädagogik und die Übernahme anglo-amerikanischer Erziehungskonzepte
- und natürlich, beide Male, deren produktive Weiterentwicklung. Ganz so einfach lagen die Dinge natürlich nicht. Aber warum wird jeweils dies und nicht jenes oder gar etwas ganz anderes – sagen wir: die Ketzerhistorie im Gegensatz zur Kirchengeschichte in Anspruch

genommen?⁷ Das war und ist auch und nicht zuletzt eine Frage von Interessen und Macht. Wer die Heiligen sind und wer die Ketzer; was in Geschichtsbüchern steht und was nicht; was angehende Profis davon wissen müssen und was nicht – das ist eine Frage der *Definitionsmacht*, der Macht, mit der wir bestimmen, was Sache und wie die zu verstehen ist. Wer also Schulen nach *Diesterweg* benennt; wer verdiente Lehrer mit einer *Diesterweg*-Medaille ehrt; wer *Diesterweg* in der Forschung an die Spitze des Bemühens um die eigene Vergangenheit stellt – der drückt damit aus und drückt es anderen mit Definitionsmacht auf (und gelegentlich auch mit politischer Macht): die eigene Schule soll nichts mit Unbildung, Unterprivilegiertheit, mit Klerikalismus und politischer Reaktion und alledem zu tun haben; der will damit zeigen, dass die Schule und Erziehung heute vielmehr auf Modernität, Kindgemäßheit, Liberalität, auf Freiheit vor Fürstenthronen verpflichtet wird.

Kurz: *Diesterweg* war für die Volksschullehrer des 19. Jahrhunderts, ist für uns heutige Pädagogen wie die anderen »Klassiker« auch ein Teil der *herrschenden* Tradition.

Aneignung und Betroffenheit

In der Geschichte des Nachdenkens über Erziehung – von *Platon* oder *Comenius* bis zu uns Zeitgenossen – dokumentiert sich, wie Menschen Erziehung begriffen haben, was sie als deren Struktur, als deren konstitutive Elemente herausgearbeitet und welche Orientierungen sie dabei der Praxis von Erziehung gegeben haben. Es sind Menschen gewesen, die das PAN des *Comenius*, die natürliche Methode *Pestalozzis*, die Mündigkeit, die Bildung und den prinzipiellen Anspruch aller Menschen auf sie, die Selbständigkeit durch Selbsttätigkeit – die all das in den Begriff von Erziehung eingetragen haben. Sie haben das nicht allein kraft vernünftiger Reflexion, sondern auch in praktischer Erziehungsarbeit, in Auseinandersetzung mit der menschlichen Natur sowie in politischen Kämpfen geleistet. Es sind, das nicht zu vergessen, auch Menschen gewesen, die die Natur und das Leben gegen die Kultur und den Geist ausgespielt haben, die Erziehung in den Dienst von politischen Zwecken nahmen, die Kinder zum aufrechten Sitzen

zwangen, die sie als Medium ihrer Selbstverwirklichung benutzten oder deren Gemüter auf einen heiligen Krieg ausrichteten.

Aneignung – dabei denke ich an Folgendes: Wir müssen alles das als »Erziehung« zur Kenntnis nehmen, auch das, was nicht in den Rahmen unseres Weltbildes passt. Durch Umdefinition, wenn wir also von »Unpädagogik« oder von »revisionistischer«, »reaktionärer«, »klerikalistischer«, »kommunistischer« Pädagogik sprechen, dann ändern wir nichts daran, dass eine Praxis und eine Institution »Erziehung« sind, auch dann, wenn sie nicht unseren Vorstellungen entspricht. Neben *Diesterweg* waren auch *Beckendorff* und *Stiehl*, nach ihm *Krieger* und *Petersen* Pädagogen; neben *Diesterwegs* Volksschule war auch das zeitgenössische Gymnasium eine Schule. Aneignen heißt für mich ganz einfach: zur Kenntnis nehmen, dass es das gibt, und akzeptieren, dass auch das »Pädagogik« ist.

Menschen sind das gewesen wie du und ich. Aneignung der Geschichte von Erziehung und das Nachdenken übers sie bedeutet für mich: Die Geschichte von Erziehung und Pädagogik ist ein Medium, in dem jeder von uns seine Kompetenz als Erzieher ausbilden nicht nur kann, sondern auch muss. Es gibt keinen vernünftigen Grund, dieses Lernfeld vorweg ausdrücklich in seinem Umfang einzuschränken, auch nicht auf unsere Klassiker. Täte man dies, so bedeutete es nach dem Vorigen eine vorurteilsbestimmte Einschränkung von »Erziehung« in ihren Chancen und Gefährdungen. Wenn in der Geschichte der Erziehung eine Epoche, bestimmte Institutionen und Personen grundsätzlich nicht vorkommen dürfen, dann wird heranwachsenden Pädagogen der Rahmen ihrer Bildung systematisch eingeschränkt.

Für diesen Sachverhalt soll hier der Begriff der *Betroffenheit* stehen. Sofern, wenn wir von *Diesterweg* und auch von seinen schulpolitischen Widersachern handeln, sofern von Menschen die Rede ist und ihrem Denken und Erziehen; und insofern wir unsererseits Menschen sind – dann ist prinzipiell zugleich von uns und von unserem Geschäft die Rede. Diese Betroffenheit hat nichts Moralisches an sich. Dieser Begriff steht zunächst für den sogenannten »hermeneutischen Zirkel«: nur soweit wie prinzipiell von mir die Rede ist, kann ich verste-

hen. Wenn ich also *Diesterweg* erforsche, erfahre ich immer auch etwas über mich selbst.

Mit dem Begriff der Betroffenheit möchte ich noch etwas anderes erfassen; ich knüpfe die Sache an die geläufige Rede an: das klassische Erbe *verpflichtet* uns auf und zu etwas. Solcher Rede liegt, wenn sie denn einen Inhalt hat, ein logischer Schluss zugrunde, der etwa so geht: *Diesterweg* hat in seinen Schriften und Reden ausgelegt, was für ihn Menschenbildung im Blick auf die Kinder des Volkes hieß. Sofern wir uns eben diesem Ziel verpflichtet wissen, können wir *sein* Werk als Verpflichtung auf die Zukunft *unserer* Kinder verstehen. So einfach ist das jedoch nicht. Tradition und Aneignung – das kann nicht bedeuten, dass alles für uns, für die Pädagogik heute *maßgeblich* sein könnte oder dürfte. Wir können uns nämlich einer derartigen Verpflichtung auch entziehen.

Auseinandersetzung und Kritik

Es ist legitim und unerlässlich, dass eine verbindliche Tradition oder eine Tradition als verbindlich identifiziert, interpretiert und ausgezeichnet wird. Für uns ist es nicht beliebig, welche Tradition das ist: es ist die Tradition der europäischen Aufklärung, die für die einen bei *Sokrates*, für andere bei der Französischen Revolution beginnt. Orientieren: das ist eigentlich noch zu ungenau, denn es suggeriert, wir hätten die Wahl zwischen Alternativen. Nein, sobald wir uns auf Erziehung einlassen, stehen wir bereits *per definitionem* in dieser Tradition. Wir erläutern sie uns an unseren Klassikern. Ob wir das in Erzählungen zu Wort oder ins Bild kommen lassen, oder ob wir ihr Werk wissenschaftlich erforschen: das ist Arbeit, Interpretation, Übernahme, Übersetzung, Neuakzentuierung, kurz: eine *Auseinandersetzung* im Rahmen der für uns verbindlichen moralischen Orientierung.

Damit kommen Wertungen ins Spiel. Das fällt verständlicherweise bei »Klassikern« nicht sofort auf, und es fällt vor allem nicht auf Anhieb auf, wird bei ihnen doch geradezu der Maßstab der Wertung ermittelt. Aber tatsächlich ist die Auseinandersetzung allemal eine kritische, auch wenn es sich um eine scheinbar schlichte Erzählung handelt.

Ein Exkurs: Helden gibt es, aber wir brauchen sie nicht

Ziemlich unbefangen habe ich von »Klassikern« der Pädagogik gesprochen. So zu reden ist nicht unüblich⁸ und, nimmt man sie in dem soeben skizzierten Zusammenhang der Definitionsmacht, auch nicht verfänglich. Wenn man jedoch unsere »Klassiker« als »Helden und Denker« apostrophiert⁹, dann könnte das in die Irre führen. Es ist nicht *Dieterweg* als Person, der die verbindliche Tradition bezeichnet, es ist vielmehr sein Werk, das und sofern wir es auszeichnen. Person und Werk hängen zusammen, kann man einwenden? Gewiss, wenn man den Entstehungszusammenhang nimmt; keineswegs jedoch, wenn man auf die Tradition sieht. Das Kapitel *Rousseau* zum Beispiel hätte ich mir schon einmal schenken können, denn mit einem solchen Vater wollen wir uns doch nicht identifizieren. Nehmen wir einmal einen anderen:

Lietz war, wie zur Biographie lapidar mitgeteilt, Kriegsfreiwilliger im 1. Weltkrieg. In seinen Lebenserinnerungen, die im Kriege niedergeschrieben sind, lesen wir dazu:

Weil ich es für die Pflicht jedes waffenfähigen Deutschen hielt, dem Vaterland in seiner Not den wichtigsten Dienst zu leisten, und weil ich dies gewaltigste Ereignis aller Zeiten selbst handelnd und leidend miterleben wollte, war ich in meinem 46. Jahre Kriegsfreiwilliger geworden. Falls es mir vergönnt sein würde, nach dem Kriege weiterzuwirken, so würde ich wahrheitsgetreuer, echter von dem größten nationalen Erlebnis Zeugnis ablegen können, wenn ich als Kämpfer es miterlebt hatte. Ich habe dem Feldzug mit großen Erwartungen entgegengesehen und bin nicht enttäuscht worden. Der Soldat im Felde kann in kurzer Zeit Gewaltiges erleben: Stunden oder gar Tage lang den Tod unmittelbar vor Augen haben und das Leben als unerwartetes Geschenk ansehen müssen, Zeuge sein des Todes von Freund und Feind, der Vernichtung von Höfen, Dörfern und Städten, ohne bei alledem Ruhe und Tatkraft zu verlieren; alle körperlichen und seelischen Schwächen überwinden müssen im Kampf gegen Menschen und Elemente, gegen Schnee, Sturm, Kälte, Felsen, Wasser, Schmutz und was es auch immer sei, und doch immer ein bestimmtes Ziel erreichen. Da wird der Mensch erprobt!¹⁰

Diesen Lebenserinnerungen hat der Herausgeber einige Briefe angefügt. Im letzten derselben, unter dem Datum »Haubinda, Tag der Schlacht bei Jena 1918«, schreibt *Lietz*:

Kameraden und Freunde der Landerziehungsheime!
Tage der Trauer sind über unser deutsches Vaterland hereingebrochen. Tage, wie es sie seit Napoleons I. Zeiten nicht mehr erlebt hat. [...]
Wir haben kein Recht, die Vorsehung wegen dieses Ausgangs einer unvergleichlichen Leidens- und Heldenzeit anzuklagen. Die Schuld haben wir bei uns selbst zu suchen: in der Zerrissenheit unseres Volkes, in der Verblendung der Führer mächtig gewordener Parteien.
Kann ein Deutscher, der in den Überlieferungen vergangener Heldenzeiten lebt und der mitkämpfte in diesem Kriege, nach dem 12. Oktober 1918 seines Lebens wieder froh werden?
Wie nach dem Frieden von Tilsit muß ein neues Geschlecht unter uns er stehen, das Geschlecht der Fichte, Stein, Scharnhorst, Arndt, Körner. Ein starker sittlicher Geist muß alle Parteiverblendung verscheuchen, daß eine Zeit komme, in der wir frei werden von der erlittenen Schmach, daß wir wieder ein Volk von Brüdern werden – einig und fest in aller Not und Gefahr, einander treu der ganzen Welt gegenüber.
Überfall und Raub unserer Feinde haben diesmal triumphiert. Aber solange noch echter deutscher Geist in deutschen Herzen lebt, ist nicht aller Tage Abend. Lebensaufgabe, Ehrenpflicht und Bestimmung des neuen Geschlechts ist es, den deutschen Schild wieder rein zu waschen. Und wenn das zunächst nicht mehr mit unserem Blut möglich sein sollte, so soll es geschehen in einem Leben der Reinheit, Opferwilligkeit und Treue.¹¹

Wie verständlich ein solcher Text damals auch immer gewesen sein mag, wenn man ihn aus seiner Zeit heraus zu verstehen sucht; wie wenig *Lietz* mit solchen Gedanken seinerzeit allein dastand: Wir würden es uns verbitten, wenn man uns mit solch schlimmem Chauvinismus in Verbindung brächte – nur weil wir die Landerziehungsheime für eine bedeutende pädagogische Erfindung halten. Mache ich mir damit die Sache zu leicht? könnte es nicht doch so sein, dass *Lietz* Chauvinismus ein bezeichnendes Licht auf die so geschätzte pädago-

gische Errungenschaft wirft? ist diese womöglich nicht bedenkenswert, sondern eher bedenklich?

Auf solche Fragen gebe ich keine Antwort. Soviel aber steht außer Zweifel: eine verbindliche Tradition muss unter sich wandelnden Randbedingungen neu gelesen, neu definiert und auch kritisiert werden. Darauf will ich mit dem Gesichtspunkt der *Kritik* aufmerksam machen. Hierzu gehört auch der Blick in das Ausgeschlossene und Vergessene, die Ketzergeschichte.

Eine Antwort: Die Bildung und die Lehre

Ich komme auf die Frage des Anfangs zurück: Wenn es denn eine Lektion wäre, die die Geschichte in der Gestalt des Werkes unserer Klassiker bereithielte,

- so ist es eine mit *Definitionsmacht* definierte Lektion der herrschenden Lehre;
- so ist eine *Aneignung* möglich, da wir von der Sache betroffen sind, wenn die Aneignung nur weit genug reicht;
- und so bedarf es der *kritischen* Auseinandersetzung mit der Lektion, sofern sie eine die Praxis heute orientierende Kraft erhalten soll.

Mindestens dies also müsste die Rede umfassen: »aus der Geschichte lernen«.

Als Begriff für solches Lernen ist seit 200 Jahren die »Bildung« geläufig. Es ist sicher mehr als ein hübscher Zufall, dass *Diesterweg* als Aufgabe seines Wegweisers die »Bildung deutscher Lehrer« bestimmt hat. Die im vorigen skizzierte Arbeit an dem Erbe, das uns von ihm und anderen pädagogischen Klassikern – und Ketzern! – vererbt wurde, dies möchte ich als »pädagogische Bildung« begreifen. Warum und inwiefern?

Die klassische Definition von »Bildung« habe ich im Kapitel über *Humboldt* und *Marx* vorgetragen. Übersetzen wir das auf die Geschichte von Erziehung in der Gesellschaft, die hier Thema ist, dann bedeutet das: in ihr liegt vor Augen, was *für uns* heute *Erziehung ist*. Wenn ich ihn richtig verstanden habe, so sah *Diesterweg* das ebenso. 1830 konnte er zwar weder das eine noch das andere Dokument kennen, aus dem ich oben zitierte.¹² Aber die Sache war ihm geläufig, Ei-

nen programmatischen Aufsatz »Zur Geschichte der Erziehung« begann er so:

Sehr anziehend und höchst bildend ist für jeden Menschen, der nicht mehr ganz ohne Erfahrung ist, das Studium der Geschichte. Sie zeigt ihm, was die Wesen seines Geschlechts gewollt und was die ausgeführt haben; sie ist der Spiegel der Menschheit.¹³

Menschheit? da dürfen wir lesen: *alle* Menschen, und zugleich heißt das: *Humanität*. Wer bei einem solchen Studium der Geschichte

zu gewissen allgemeinen Ansichten gelangt ist und sich [...] zum Interesse an der Menschheit hinaufgehoben hat,

der hat davon allerdings

nicht unmittelbar praktischen Gewinn, noch weniger das, was man Nutzen nennt. Aber mittelbar können allgemeine Ansichten dem einzelnen sehr förderlich sein. Sie erweitern und erhöhen die Bildung.¹⁴

Und:

Der nach gewisser Allgemeinheit strebende Lehrer stellt sich gern auf Höhepunkte, von denen aus er den Kreis seines Wirkens übersieht [...]. Dergleichen Blicke führen zur Klarheit in der Auffassung des Zusammenhanges der Dinge, führen zur Bescheidenheit, zur stillen Einkehr und zur Sammlung der Kraft.¹⁵

Das ist in der Sache das, was *Humboldt* zuvor in dem uns lieb gewordenen Fragment skizziert hatte. So meine ich das, wenn ich sage: Das Studium der Geschichte, das Studium der Werke unserer Klassiker *kann* ein Medium der pädagogischen Bildung sein.

Kurz: eine Lehre kann man nicht ziehen, in sie müsste man vielmehr gehen. Man müsste unseren Klassikern – und nicht nur denen, an die ich erinnert habe – auf die Feder und in die Wohn-, Schul- und Seminarstube sehen. Also:

Aus der Geschichte lernen? Nein, denn auf keine der Fragen, die heute beantwortet werden müssen, finden wir bei ihnen unmittelbar eine Antwort.

Von unseren Klassikern lernen? Ja, und zwar insoweit, als wir uns in der Arbeit an ihren Werken als Pädagogen bilden können.

Clausula.



Beschluß.

Ita vidisti
summatim
Res omnes,
quæ ostendi poterunt,
& didicisti
Voces primarias
Latina (*Germanicæ*)
Lingua.

Perge nunc,
& lege diligenter
alios bonos Libros,
ut fias Doctus,
Sapiens & Pius.

Memento horum;
Deum time,
& invoca eum
ut largiatur tibi
Spiritum Sapiencia.
Vale!

Also hast du gesehen
in einem kurzen Begriff/
alle Dinge /
die sich vorstellen lassen/
und gelernt
die vornehmsten Wörter
i (*Latinschen*) *Teutschẽ*
Sprache.

Fahre nun fort/
und lese fleißig
andre gute Bücher /
daß du werdest Gelehrte!
Weis und Fromm.

Gedenke hieran;
fürchte Gott/
und ruffe Ihn an /
daß Er dir verleibe
den Geist der Weisheit.
Lebe wohl!

Schluss des Orbis Sensualium Pictus von Comenius

Lektüreempfehlungen und Anmerkungen

Zur Einleitung

Lektüreempfehlung

Scheuerl, Hans: Klassiker der Pädagogik. 2 Bde. München 1979.

Tenorth, Heinz-Elmar (Hrg.) Klassiker der Pädagogik. 2 Bde. München 2003.

Schöninghs »Quellen zur Geschichte der Pädagogik«.

Klinkhardts »Pädagogischen Quellentexte«.

Anmerkungen

1 Weniger 1957, S.478.

2 Ausnahmsweise setze ich hier ein »!«. Denn es gibt kaum etwas, was ich in einer Seminardiskussion oder Examensklausur so unpassend finde wie die Rede: »Humboldt hat dies oder jenes gesagt, geschrieben oder getan« – und der Sprecher oder die Autorin haben ihre Weisheit keineswegs von Humboldt, sondern etwa aus der Vorlesung von Menck oder dem Humboldt-Buch von Benner.

3 Blankertz 1982, S.306f.

Zu: Der Anfang

Lektüreempfehlung

Neill, Alexander: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Reinbek 1969.

Klein, Helmut: Bildung in der DDR. Grundlagen, Entwicklungen, Probleme. Reinbek 1974.

Scholtz, Harald: *Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz*. Göttingen 1985.

Anmerkungen

- 1 Neill 1969, S.72f.
- 2 Ebd., S.60.
- 3 Waechter 1977, S.4–6.
- 4 Bott 1970, S.8.
- 5 Ebd. S.9f.
- 6 Ebd., S.10.
- 7 Ebd., S.45.
- 8 Ebd., S.49.
- 9 Ebd., S.62.
- 10 Ebd., S.63; SDS: »Sozialistischer Deutscher Studentenbund«.
- 11 Aly/Grüttner 1983, S.38.
- 12 Ebd., S.40f.
- 13 Kant 1963 (1803), S.20: »Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen. Ohne dies ist alles bloßer Mechanismus und der der Erziehung Entlassene weiß sich seiner Freiheit nicht zu bedienen.«
- 14 Aly/Grüttner 1983, S.41.
- 15 Klein 1974, S.50.
- 16 Ebd., S.63.
- 17 <http://www.verfassungen.de/ddr/schulgesetz65.htm> (27.11.2022).
- 18 *Allgemeinbildung und Lehrplanwerk* 1988, S.252f.
- 19 Honecker 1989, S.2.
- 20 Klein 1974, S.152.
- 21 Honecker 1989, S.2f.
- 22 Ebd., S.4.
- 23 Lewin 1967, S.24.

- 24 Theodor W. Adorno, Soziologe und ebenfalls aus Deutschland in die USA emigrierter Jude, hat mit einer Reihe von Mitarbeitern untersucht, welche sozialen Voraussetzungen das erzeugen, was er die »autoritäre Persönlichkeit« nannte. Adorno 1984.
- 25 Aus: Gamm 1984, S.337.
- 26 Ebd.
- 27 Ebd., S.304.
- 28 Zitiert nach Giesecke 1985, S.184.
- 29 Peukert 1985, S.216–231.

Zu Adolf Reichwein

Lektüreempfehlung

- Amlung, Ullrich: »... in der Entscheidung gibt es keine Umwege.« Adolf Reichwein 1898–1944. Reformpädagoge, Sozialist, Widerstandskämpfer. Marburg 1994.
- Reichwein, Adolf: Ausgewählte pädagogische Schriften. Hrsg. von H. E. Ruppert und H. E. Wittig. Paderborn 1978.
- Reichwein, Adolf: Pädagogische Schriften, 4: Tiefenseer Schulschriften, 1937–1939. Hrsg. und bearb. v. K. Ch. Lingelbach und U. Amlung. Bad Heilbrunn 2011.

Anmerkungen

- 1 Scholtz 1985.
- 2 Die Textsammlung von Hans-Jochen Gamm: Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. Frankfurt, New York ²1984, ist ein Beispiel dafür, und auch die differenzierte Analyse von Scholtz, 1985 stellt unter dem zitierten Titel die nationalsozialistische Erziehungspolitik und -praxis dar.
- 3 Amlung 1994, S.17.
- 4 Aus dem Urteil: »Adolf Reichwein hatte unser Reich trotz seiner einst sozialdemokratischen Gesinnung grosszügig wichtige verantwortliche Arbeit ermöglicht. Er wusste von des Verräters Goerdelers Umsturzplänen,

- tat aber nichts dagegen. Ausserdem wirkte er bei der Fühlungnahme mit Kommunisten entschieden mit.« (Abgedruckt bei Amlung 1994, S.83.)
- 5 Reichwein 1978, S.17.
 - 6 Ebd., S.211.
 - 7 Ebd., S.67.
 - 8 Ebd., S.83.
 - 9 Ebd., S.81.
 - 10 Ebd., S.85.
 - 11 Ebd., S.215.
 - 12 Ebd., S.96f.
 - 13 Im Original: Grundanlage; Reichwein 1993, S.167.
 - 14 Ebd., S.43.
 - 15 Ebd., S.39f.
 - 16 Reichwein selbst war Flieger.
 - 17 Reichwein 1993, S.175.
 - 18 Ebd., S.90/168. – Hier und in den folgenden Nachweisen ist zu lesen: Das Zitierte gehörte auf S. 90, fehlt dort aber und ist auf S. 168 nachgetragen (s.u. zur Kritik der Neuausgabe).
 - 19 Ebd., S.102/169.
 - 20 Ebd., S.205f.
 - 21 Ebd., S.41.
 - 22 Ebd., S.206.
 - 23 Ebd.
 - 24 Ebd., S.149f.
 - 25 Ebd., u. a. S. 81/168.
 - 26 Ebd., S.91/169.
 - 27 Ebd., S.89/168; dort in etwas anderem Zusammenhang gebraucht.
 - 28 Ebd., S.182.
 - 29 Verständlich, dass dabei die zeitgebundenen Hinweise auf bestimmte Filme getilgt wurden.
 - 30 S.u. Anm. 63.
 - 31 Immerhin dokumentierten Peter Meyer und Wilhelm Wittenbruch die Editions-geschichte. Ullrich Amlung hat die nötigen textkritischen Informationen zusammengestellt, aus denen man den Urtext rekonstruieren kann.
Klafki schrieb in seinem »Geleitwort« zu seiner Neuausgabe (S. 11f.):

- »Diese Ausgabe der Schulschriften Reichweins ist vor allem als Studienausgabe angelegt. Daher folgt die Textwiedergabe des Buches ›Schaffen des Volk‹ der Fassung, die Hans Bohnenkamp, ein Freund Adolf Reichweins, 1951 besorgte. [...] Dem Abdruck der Schrift ›Film in der Landschule‹ liegt die unter dem Titel ›Film in der Schule‹ 1967 durch Heinrich Lenzen besorgte Neuausgabe zugrunde. [...] Beide Ausgaben waren durch die Herausgeber in insgesamt begrenztem Ausmass überarbeitet worden, und zwar durch Streichung von Wörtern, Sätzen und Abschnitten der Originalschriften, die vor allem sprachlich jenem an früherer Stelle erörterten Zwang zur Anpassung an den Jargon des nationalsozialistischen Herrschaftssystems geschuldet schienen.« – Einmal davon abgesehen, daß es nicht nur Streichungen und nicht nur von Wörtern usw. sind. Sollte das heute ausreichen: »Studienausgabe«?
- 32 Die instruktive Auswahlgabe, die H. E. Ruppert und H. E. Wittig besorgt und 1978 bei Schöningh herausgegeben haben, zeigt beispielhaft, was eine Studienausgabe ist.
- 33 Menck 2011.
- 34 Hermann Lietz ist, wie ich zeigen werde (s.u. den »Exkurs« im letzten Kapitel), ein anderes Beispiel für eine Diskrepanz zwischen dem Werk und der Person – jedenfalls insoweit, wie wir diese heute aus sicherer Distanz beurteilen.
- 35 Friedrich Nietzsche: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben. In: Werke, hrsg. von G. Colli und M. Montinari. Bd. I. 1. Berlin, New York 1972, S.255f. 234.
- 36 So beispielsweise in der Rede von einer ›kritisch-konstruktiven‹ Erziehungswissenschaft.
- 37 Nietzsche 1972, S.65.
- 38 Nietzsche 1972, S.66.
- 39 Reichwein 2011.
- 40 Scholtz 1985, S.11ff.

Zu Hermann Lietz

Lektüreprüfung

Koerrenz, Ralf: Hermann Lietz. Einführung mit zentralen Texten. Paderborn etc. 2011.

Nohl, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Achte, unveränderte Auflage. Frankfurt 1978.

Anmerkungen

- 1 Lietz 1935, S.23.
- 2 Lietz 1970, S.6f.
- 3 Ebd.
- 4 Ebd.
- 5 Ebd., S.20f.
- 6 Badry 1979, S.154.
- 7 Fichte 1846, S.293f.
- 8 Lietz 1970, S.31f.
- 9 Ebd., S.37f.
- 10 Ebd., S.129f.
- 11 Ebd., S.146f.
- 12 Ebd., S.149.
- 13 Müller 1977, S.20.
- 14 Nohl 1978.
- 15 Ebd., S.3.
- 16 Ebd., S.3f.
- 17 Ebd., S.5.
- 18 Ebd., S.6.
- 19 Ebd., S.7.

Zu Wilhelm von Humboldt und Karl Marx

Lektüreempfehlung

Humboldt, Wilhelm von: Bildung und Sprache. Eine Auswahl aus seinen Schriften. Hrg. von Clemens Menze. Paderborn 1959.

Marx, Karl: Bildung und Erziehung. Studententexte zur Marxschen Bildungskonzeption. Hrg. von Horst E. Wittig. Paderborn 1968.

Anmerkungen

- 1 Nietzsche 1973.
- 2 Zu diesem Abschnitt: Baumgart 1990.
- 3 Humboldt 1960, S.207.
- 4 Ebd., S.109.
- 5 Ebd., S.107.
- 6 Ebd., S.108.
- 7 Ebd., S.106.
- 8 Blankertz (1982, S.83) hat das auch für Campe, den ersten Lehrer von Humboldt, herausgearbeitet.
- 9 Süvern 1981.
- 10 Baumgart 1990, S.78–82.
- 11 Humboldt 1964, S.188f.
- 12 Ebd., S.191.
- 13 Ebd., S.169.
- 14 S. dazu unten das Kapitel zu Pestalozzi.
- 15 Blankertz 1982, S.131; s. dazu unten das Kapitel über Francke.
- 16 Ebd.
- 17 Man sieht das an den Maßnahmen, die die deutschen Regierungen im Zuge der »Restauration«, der politischen Reaktion nach 1817 – Wartburgfest – bzw. 1819 – Karlsbader Beschlüsse – ergriff; s. z.B. Geschichte der Erziehung 1987, S.242f.
- 18 Auszug in: Michael/Schepp 1973, S.78–83.
- 19 S. zu dem Problem unten das letzte Kapitel.
- 20 Humboldt 1960, S.234f.
- 21 Ebd., S.235.
- 22 Ebd., S.236.
- 23 Ebd.
- 24 Ebd., S.235
- 25 Ebd., S.237f.
- 26 Klafki 1962, S.38–45; 130–143.
- 27 Humboldt 1960, S.239.
- 28 Marx 1968a, S.62f.
- 29 Marx 1968b, S.242.
- 30 Ebd., S.234f.

31 Ebd., S.543.

32 Ebd., S.530.

33 Humboldt 1964, S.189.

34 Marx 1968b, S.548.

35 Blonski 1919.

Zu Johann Hinrich Wichern

Lektüreempfehlung

Wichern, Johann Hinrich: Schriften zur Sozialpädagogik. Hrg. von Job-Günter Klink. Bad Heilbrunn 1964.

Anmerkungen

1 Marx/Engels 1972, S.461.

2 Wichern 1962, S.133.

3 Tenorth 1988, S.165.

4 Baur 1885, S.638.

5 Ebd., S.639f.

6 Ebd., S.640.

7 Baur 1885.

8 Ebd., S.640.

9 Ebd., S.641.

10 Wichern 1964, S.7.

11 Ebd., S.8.

12 Ebd., S.9f.

13 Ebd., S.11f.

14 Ebd., S.28.

15 Ebd., S.31f.

16 Ebd., S.33f.

17 Baur 1885, S.647f.

18 Wichern 1975, S.515. – In der unten mitgeteilten Tabelle sollte wohl besser heißen: »Von diesen 7223 Entlassenen ...«, und nicht 8100.

19 Wichern 1958, S.318.

20 Ebd., S.319.

- 21 Ebd., S.318f.
- 22 Ebd., S.321.
- 23 Wichern 1962, S.133.
- 24 Ebd., S.135.
- 25 Ebd., S.142f.
- 26 Ebd., S.205ff.
- 27 Wichern 1969, S.22f.

Zu Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg

Lektüreempfehlung

Diesterweg, F.A.W.: Volksbildung als allgemeine Menschenbildung. Ausgewählte bildungspolitische, sozialpolitische und pädagogische Schriften und Reden in 2 Bänden. Eingeleitet, ausgewählt und erläutert von E. Geißler und K.-H. Günther. Frankfurt/Main 1989.

Anmerkungen

- 1 Diesterweg und wir 1967.
- 2 S. unten das Schlusskapitel »Rückkehr und Rückblick«.
- 3 Im Zusammenhang mit Feiern zum 200. Geburtstag von Diesterweg sind allerdings eine Reihe von Publikationen zu diesem Klassiker erschienen: Hohendorf/Rupp 1990; Fichtner/Reimers 1991, Fichtner/Menck 1992.
- 4 Moritz 1972, S.109f.
- 5 Grundsätze 1774, S.1–3.
- 6 Sauer 1987, S.12f.
- 7 Bloth 1966, S.96.
- 8 Schneider 1875, S.82–85.
- 9 Ebd., S.86f.
- 10 Diesterweg 1979, S.202 – in einer Rede im preußischen Abgeordnetenhaus 1859.
- 11 Sauer 1987, S.53, der hier aus dem 1. Regulativ zitiert.
- 12 Diesterweg 1979, S.370.
- 13 Ebd., S.88.

- 14 Blankertz 1969, S.108 – begehrt, weil sie die Laufbahn eines Reserveoffiziers eröffnete und weil sie zum Eintritt in den gehobenen öffentlichen Dienst berechnigte.
- 15 Diesterweg 1958, S.64.
- 16 Ebd., S. 213–215.
- 17 Ebd., S.18.
- 18 Ebd., S.21.
- 19 Ebd., S.22.
- 20 Sauer 1987, S.51.
- 21 Ebd.

Zu Friedrich Wilhelm August Fröbel

Lektüreempfehlung

- Fröbel, Friedrich: Ausgewählte Schriften. Hrg. von Erika Hoffmann. Bd. 1. Bad Godesberg ²1964, Bd. 2. Ebd. ²1968.
- Boldt, Rosemarie, und Eichler, Wolfgang: Friedrich Wilhelm August Fröbel, Köln 1982.

Anmerkungen

- 1 Mollenhauer 1958.
- 2 Beiträge zur Geschichte der Vorschulerziehung 1986, S.112.
- 3 Ebd., S.112f.
- 4 Ebd., S.114–116.
- 5 Fröbel 1965, S. 24. – Für Heutige ist, wie angedeutet, dieser und sind die im Folgenden abgedruckten Zitate schwere Lesekost. Ich habe mich Fröbels Sprache so genähert, dass ich bei einem ersten Lesedurchgang herauszufinden suchte, was er vermutlich im Sinn hatte. Nachdem ich dann eine erste, hypothetische Lesart ermittelt hatte, las ich den Text noch einmal oder öfter um zu prüfen, ob ich die Hypothese verwerfen muss – eine für den Alltag brauchbare Übersetzung der Logik der Forschung. Leser meines Textes mögen vielleicht in einem ersten Schritt die Zitate überfliegen, sollten dann aber an diesen prüfen, ob ich Fröbel plausibel interpretiere.

- 6 Ebd., S.34f.
- 7 Ebd., S.36.
- 8 Ebd.
- 9 Fröbel 1986, S.13.
- 10 Ebd., S.16f.
- 11 Ebd., S.18.
- 12 Ebd., S.57/59.
- 13 Ebd., S.62.
- 14 Ebd.
- 15 Fröbel 1966, S.30.
- 16 Ebd., S.33f.
- 17 Fröbel 1986, S.51, 53.
- 18 Ebd., S.189.
- 19 Ebd., S.189, 191.
- 20 Ebd., S.189.
- 21 Ebd., S.193.
- 22 Ebd., S.194.
- 23 Boldt/Eichler 1982, S.100.

Zu: Die Industrieschule

Lektüreprüfung

Sextro, Heinrich Philipp: Über die Bildung der Jugend zur Industrie. Ein Fragment. Göttingen 1785.

Anmerkungen

- 1 Sextro 1785.
- 2 Marquardt 1975, S.53.
- 3 Ebd., S.52f. – Marquardt bezieht sich auf Trost 1930, S.35. Daten zu seinem Leben und Wirken kann man einem liebevollen Nachruf seines Bruders Arnold entnehmen. – Über sein Wirken gibt das *Göttingische Magazin für Industrie und Armenpflege* Auskunft; für die Göttinger Industrieschule ist insbesondere ein Bericht aus dem Jahr 1797 aufschluss-

- reich: Bd. 4, S. 444ff. [<https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10766933?page=456,457>. – 10.03.22]
- 4 Sextro, S.)(2. – »)(« war seinerzeit ein gebräuchliches Zeichen für die Seitenzählung in Vorworten u. ä.
 - 5 Ebd.
 - 6 Ebd., S.)(3.
 - 7 Ebd., S. 34.
 - 8 Ebd., S. 39.
 - 9 Ebd., S. 41f.
 - 10 Ebd., S. 43.
 - 11 Ebd., S. 76f.
 - 12 Marquardt 1975, S. 54. – Marquardt zitiert hier Trost 1930, S. 55.
 - 13 Ebd., S. 56 (Trost 1930, S. 65).
 - 14 Göttingisches Magazin 1802, S. 183.
 - 15 Marquardt 1975, S. 60.
 - 16 Ebd.
 - 17 Rochow 1778, S. 30f.
 - 18 Marquardt 1975, S. 133f.
 - 19 Alt 1948, S. 458.
 - 20 Ebd., S. 409f.
 - 21 Ebd., S. 410.
 - 22 Ebd., S. 415.
 - 23 Ebd., S. 416.
 - 24 Ebd., S. 444f.
 - 25 Ebd., S. 470f.
 - 26 Ebd., S. 493.
 - 27 Ebd., S. 495.
 - 28 Ebd., S. 496.
 - 29 <http://www.zeno.org/Meyers-1905/A/Arbeitsschulen>

Zu Johann Heinrich Pestalozzi

Lektüreempfehlung

Pestalozzi: Grundlehren über Mensch, Staat, Erziehung. Seine Schriften in Auswahl. In Verbindung mit Max Zollinger hrg. von Hans Barth, Stuttgart 1956.

Anmerkungen

- 1 Pestalozzi 1956, S.237f.
- 2 Ebd., S.1.
- 3 Ebd., S.4.
- 4 Campe 1969.
- 5 Geschichte der Erziehung 1973, S.184f.
- 6 Pestalozzi 1956, S.237.
- 7 Ebd., S.50f.
- 8 Ebd., S.186f.
- 9 Ebd., S.187.
- 10 Ebd., S.195.
- 11 Ebd., S.234.
- 12 Pestalozzi 1963, S.41.
- 13 Pestalozzi 1956, S.263.
- 14 Pestalozzi 1976, S.53 und passim.
- 15 Pestalozzi 1956, S.243.
- 16 Ebd., S.239f.
- 17 Der Text gehört ohnehin zur Pflichtlektüre eines jeden Pädagogen.
- 18 Herbart 1964, S.65f.
- 19 Pestalozzi 1956, S.294f., 296.
- 20 Ebd., S.317–320.
- 21 Pestalozzi 1976, S.57.
- 22 Rang 1967.

Zu Jean-Jacques Rousseau

Lektüreempfehlung

Rousseau, Jean-Jacques: Emile. Oder über die Erziehung. Hrsg. von M. Rang. Stuttgart 1963.
Ahrbeck, Rosemarie: Jean-Jacques Rousseau. Köln 1978.

Anmerkungen

- 1 Rousseau 1963, S.107.
- 2 Ebd., S.127.
- 3 Hierzu Ahrbeck 1978, S.49ff.
- 4 Rousseau 1978, S.53.
- 5 Rousseau 1963, S.133.
- 6 Ebd., S.131.
- 7 Ebd., S.31.
- 8 Rousseau 1977, S.59.
- 9 Ebd., S.61.
- 10 Ebd., S.73.
- 11 Ebd., S.74.
- 12 Rousseau 1963, S.907f.
- 13 Ebd., S.107.
- 14 Ebd., S.116.
- 15 Ebd.
- 16 Geschichte der Erziehung 1973, S.146f.
- 17 Ahrbeck, S.34, 36.
- 18 Ebd., S.50.
- 19 Rousseau 1963, S.134.
- 20 Ebd., S.109f.
- 21 Ebd., S.111.
- 22 Ebd., S.115.
- 23 Ebd.
- 24 Ebd., S.111.
- 25 Ebd., S.404.
- 26 Ebd., S.426.

- 27 Ebd., S.138.
- 28 Ebd., S.644f.
- 29 Ebd., S.225–227.
- 30 Ebd., S.225.
- 31 Ebd., S.938.
- 32 Ebd., S.942.
- 33 Ebd., 719.
- 34 So der Untertitel des 5. Buches.
- 35 Ebd., S.719.
- 36 So z.B. Schmid 1962.
- 37 Rousseau 1963, S.787.
- 38 Ebd., S.730.
- 39 Ebd., S.719f.
- 40 Ebd., S.775f.
- 41 Blankertz 1982.

Zu Johann Bernhard Basedow

Lektüreempfehlung

Basedow, Johann Bernhard: Ausgewählte pädagogische Schriften. Hrg. von Albert Reble. Paderborn 1965.

Anmerkungen

- 1 Herrmann 1979, S.141.
- 2 Baur 1876, S.401.
- 3 Basedow 1965, S.6f.
- 4 Ebd., S.6.
- 5 Ebd., S.10.
- 6 Ebd., S.22.
- 7 Ebd., S.23f.
- 8 Ebd., S.33f.
- 9 S. ebd., S.34.
- 10 Ebd., S.43.
- 11 Ebd., S.43f.

- 12 Ebd., S. 52.
- 13 Ebd., S. 53.
- 14 Ebd., S. 75.
- 15 Ebd., S. 80.
- 16 Ebd., S. 260.
- 17 Ebd.
- 18 Ebd., S. 211f.
- 19 Ebd., S. 259.
- 20 Ebd., S. 81.
- 21 Ebd., S. 221.
- 22 Ebd., S. 251.
- 23 So Herrmann in: Trapp 1977, S. 434.
- 24 Herrmann 1979, S. 141.
- 25 Campe 1979.
- 26 Ebd., Teil 1, S.LVII–LXXXIV.

Zu August Hermann Francke

Lektüreempfehlung

- Francke, August Hermann: Pädagogische Schriften. Paderborn 1957
- Menck, Peter: Die Erziehung der Jugend zur Ehre Gottes und zum Nutzen des Nächsten. Die Pädagogik August Hermann Franckes. Halle/Tübingen 2001.

Anmerkungen

- 1 Deppermann 1961, S. 71f.
- 2 Ebd., S. 75f.
- 3 Francke 1969, S. 31f.
- 4 Z.B. Francke 1962, S. 154.
- 5 Francke 1969, S. 33f.
- 6 Kramer 1880, S. 275f.
- 7 Kramer 1882, S. 486.
- 8 Richter 1871, S. 239.
- 9 Ebd., S. 335f.

- 10 Dittrich-Jacobi 1976, S.225.
- 11 Francke 1709, S.18.
- 12 Richter 1871, S.258.
- 13 Ebd., S.259.
- 14 Ebd., S.260.
- 15 Ebd., S.312.
- 16 Deppermann 1961, S.140.
- 17 Ebd., S.151.
- 18 Francke 1962, S.74.
- 19 Ebd., S.73.
- 20 Francke 1727, S.333.
- 21 Menck 2001, S.44–48.
- 22 Francke 1693, S.364.
- 23 Menck 2001, S.99.
- 24 Ebd., S.101.
- 25 Ebd., S.117f.
- 26 Francke 1969, S.121f.
- 27 Francke 1962, S.138.
- 28 Foucault 1976.
- 29 Menck 2001, S.21.
- 30 Ebd., S.48–55.

Zu Johann Amos Comenius

Lektüreprüfung

Comenius, Johann Amos: Große Didaktik. Hrsg. von A. Flitner Stuttgart 1985.

Hofmann, Franz: Jan Amos Comenius. Lehrer der Nationen, Leipzig, Jena, Berlin 1975.

Anmerkungen

- 1 Es handelt sich um die »Böttichersche Protraitsammlung« – nach J. G. Bötticher (1692–1762) benannt, der in den Jahren von 1740–1762 Inspektor der Buchhandlung des Waisenhauses in Halle war.

- 2 Comenius 1904, S.XXXVIf.
- 3 Blankertz 1982, S.30.
- 4 Comenius 1985, S.9.
- 5 Ebd.
- 6 Alt 1987, S.90–93.
- 7 Comenius 1965, S.222ff.
- 8 Comenius 1985, S.185f.
- 9 Ebd., S.188f.
- 10 Ebd., S.195.
- 11 Ebd., S.195f.
- 12 Ebd. S. 196.
- 13 Ebd., S.199.
- 14 Ebd., S.187.
- 15 Ebd., S.205.
- 16 Ebd., S.186.
- 17 Ebd., S.186f.
- 18 Ebd., S.187f.
- 19 Wiedergegeben von Hofmann 1975, S.99f.
- 20 Damit spielt er auf die Erzählung Lukas 10,42 an.
- 21 Comenius 1964, S.10.
- 22 ... nämlich die »Einladung«, S.14, und der »Beschluß«, S.205.
- 23 Alt 1987, S.221f.
- 24 Die Beispiele stammen – wie der Autor – auf dem vorigen Jahrtausend.
Heute sind die Dinge komplizierter, an Schaltpläne mag man denken.
Aber das Prinzip ist allemal dasselbe.
- 25 Hornstein 1968, S.77.
- 26 Comenius 1964, S.5. (Hervorhebungen P.M.)
- 27 Descartes 1961, S.58.
- 28 Alt 1987, S.188.
- 29 Comenius 1985, S.11.
- 30 Ebd., S.13.
- 31 Ebd., S.79.
- 32 Ebd., S.78.

Zu Platons Sokrates

Anmerkungen

- 1 Der Textwiedergabe lege ich die im Felix Meiner Verlag erschienene, von O. Apelt besorgte Ausgabe zugrunde (Platon 1993). Die Zitate weise ich im einzelnen nicht nach: Für jeweils bestimmte, sachlich zusammenhängende Zitatgruppen gebe ich die Nummern der sogenannten *Stephanus-Zählung* an, die sich dort auf dem inneren Rand befinden.
- 2 179–81.
- 3 185.
- 4 190ff.
- 5 200f.
- 6 70f.
- 7 72ff.
- 8 79ff.
- 9 80f.
- 10 82ff.
- 11 514–18.
- 12 521ff.
- 13 Dolch1971.

Zum Schluss

Anmerkungen

- 1 NN – persönliche Mitteilung.
- 2 Das folgende geht auf einen Vortrag zurück, den ich im Oktober 1990 in Berlin auf dem Symposium aus Anlass des 200. Geburtstages von Diesterweg gehalten habe; s. Menck 1991.
- 3 Diesterweg 1989a, S.7.
- 4 Ebd.
- 5 Ebd., S.9.
- 6 Diesterweg 1989b, S.8.

- 7 Arnold 1740. – Gottfried Arnold legte seiner Kirchengeschichte die originelle These zugrunde: Die wahre Kirche lebt in denen, die von der herrschenden Kirche als Ketzer, als Häretiker ausgestoßen wurden.
- 8 Thematisch z.B. Scheuerl 1979.
- 9 So Tenorth 1986, S.40, Josef Dolch zitierend.
- 10 Lietz 1935, S.185f.
- 11 Ebd. S. 205f. – Am 14.10.1806 wurde ein preußisches Armeekorps bei Jena von französischen Truppen geschlagen. Diese und die Schlacht bei Auerstädt stehen als Symbol für das, was man als den Untergang des alten Preußen interpretierte.
- 12 Im Kapitel über Humboldt und Marx.
- 13 Diesterweg 1957, S.90.
- 14 Ebd., S.95.
- 15 Ebd., S.96.

Nachweise

Literaturnachweise

- Adorno, Theodor, W.: Studien zum autoritären Charakter, Frankfurt 1984.
- Ahrbeck, Rosemarie: Jean-Jacques Rousseau. Köln 1978.
- Allgemeinbildung und Lehrplanwerk. Ausgearbeitet von einem Autorenkollektiv unter Leitung von G. Neuner. Berlin 1988.
- Alt, Robert: Pädagogische Werke. Bd. II. Bearb. von R. Schulz. Berlin 1987.
- Aly, Monika und Grüttner, Annegret: »Unordnung und frühes Leid. Kindererziehung 1972 und 1982«. In: Michel, Karl Markus; Spengler, Tilman (Hrsg.): Kursbuch 72. Die neuen Kinder. Berlin 1983.
- Alt, Robert: Die Industrieschulen. Ein Beitrag zur Geschichte der Volksschule. Berlin, Leipzig 1948 (Beiheft der »Pädagogik«). Auch in: Koneffke, G. (Hrsg.): Zur Erforschung der Industrieschule des 17. und 18. Jahrhunderts. Vaduz 1982, S.401–500 (danach zitiert).
- Amlung, Ullrich: »... in der Entscheidung gibt es keine Umwege.« Adolf Reichwein 1898–1944. Reformpädagoge, Sozialist, Widerstandskämpfer. 2. Aufl. Marburg 1999.
- Arnold, Gottfried: Unpartheyische Kirchen- und Ketzer-Historie, Vom Anfang des Neuen Testaments bis auf das Jahr Christi 1688. 3 Bde. Schaffhausen 1740–43.
- Badry, Elisabeth: Die Gründer der Landerziehungsheime. In: Scheuerl, Hans (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Zweiter Band. München 1979.
- Basedow, Johann Bernhard: Ausgewählte pädagogische Schriften. Hrg. von A. Reble, Paderborn 1965.
- Baumgart, Franzjörg: Zwischen Reform und Reaktion. Preußische Schulpolitik 1806–1856. Darmstadt 1990.
- Baur, Gustav: Art. »Basedow«. In: Schmid, Karl A.: Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Erster Band. Gotha 1876, S.400–405.

- Baur, Wilhelm: Art.: »Das Rauhe Haus zu Horn bei Hamburg«. In: Schmid, Karl A.: Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Sechster Band, Leipzig 1885, S.636–671.
- Beiträge zur Geschichte der Vorschulerziehung. Hrg. von E. Burow-Bernstorff u.a. Berlin ⁷1986.
- Blankertz, Herwig: Bildung im Zeitalter der Großen Industrie. Hannover, Berlin, Darmstadt, Dortmund 1969.
- Blankertz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.
- Blonski, Pawel Petrowitsch: Die Arbeitsschule. Eingeleitet, ausgewählt und erläutert von Chr. Uhlig. Berlin 1986. (1919)
- Bloth, Hugo Gotthard: Adolph Diesterweg. Sein Leben und Wirken für Pädagogik und Schule. Heidelberg 1966.
- Boldt, Rosemarie und Eichler, Wolfgang: Friedrich Wilhelm August Fröbel. Köln 1982.
- Bott, Gerhard (Hrsg.): Erziehung zum Ungehorsam. Kinderläden berichten aus der Praxis der antiautoritären Erziehung. Frankfurt 1970.
- Campe, Joachim Heinrich (Hrsg.): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. Teile 1–16. Hamburg, Wolfenbüttel, Wien, Braunschweig. 1785–1792. (Unveränderter Neudruck: Vaduz/Liechtenstein 1979).
- Campe, Joachim Heinrich: Ueber einige verkannte, wenigstens ungenutzte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes. Hrsg. von H.-J. Heydorn und G. Koneffke. Frankfurt/Main 1969.
- Comenius, Johann Amos: Pädagogische Schriften. Erster Band: Große Unterrichtslehre. Hrsg. von Th. Lion. Langensalza 1904.
- Comenius, Johann Amos: Das Einzig Notwendige. Unum necessarium. Hrsg. von L. Keller. Hamburg 1964.
- Comenius, Johann Amos: Pampaedia. Lateinischer Text und deutsche Übersetzung. Nach der Handschrift hrsg. von D. Tschizewski in Gemeinschaft mit H. Geissler und K. Schaller. Heidelberg ²1965.
- Comenius, Johann Amos: Große Didaktik. Hrsg. von A. Flitner. Stuttgart 1985.
- Deppermann, Klaus: Der halesche Pietismus und der preußische Staat unter Friedrich III. (I.). Göttingen 1961.

- Descartes, René: Discours de la Méthode. Von der Methode des richtigen Vernunftgebrauchs und der wissenschaftlichen Forschung. Übersetzt und hrsg. von L. Gäbe. Hamburg 1964.
- Diesterweg, Adolph: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Hrsg. von J. Scheveling. Paderborn 1958.
- Diesterweg und wir. Diesterweg-Symposium anlässlich des 100. Todestages von Dr. Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg. Hrsg. vom Diesterweg-Komitee der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin 1967.
- Diesterweg, F. A. W.: Volksbildung als allgemeine Menschenbildung. Ausgewählte bildungspolitische, sozialpolitische und pädagogische Schriften und Reden in zwei Bänden. Eingeleitet, ausgewählt und erläutert von E. Geißler und K.-H. Günther. Bd. I. (Volk und Wissen) Berlin 1989. (a)
- Diesterweg, F. A. W.: Volksbildung als allgemeine Menschenbildung. Ausgewählte bildungspolitische, sozialpolitische und pädagogische Schriften und Reden in 2 Bänden. Eingeleitet, ausgewählt und erläutert von E. Geißler und K.-H. Günther mit einem Geleitwort versehen von B. H. Reifenrath. Bd. I. (Moritz Diesterweg) Frankfurt/Main 1989. (b)
- Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm: Sämtliche Werke. II. Bd. Bearbeitet von R. Hohendorf. (Volk und Wissen) Berlin 1957.
- Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm: Sämtliche Werke. XIV. Bd. Bearbeitet von R. Hohendorf. (Volk und Wissen) Berlin 1979.
- Dittrich-Jacobi, Juliane: Pietismus und Pädagogik im Konstitutionsprozeß der Bürgerlichen Gesellschaft. Historisch-systematische Untersuchung der Pädagogik August Hermann Franckes (1663–1727). Bielefeld 1976.
- Dolch, Josef: Der Lehrplan des Abendlandes. Ratingen ³1971
- Fichte, Johann Gottlieb: Reden an die deutsche Nation. Zweite Rede. In: Fichte, J. H. (Hrsg.): Johann Gottlieb Fichte's sämtliche Werke. Siebter Band. Berlin 1846.
- Fichtner, Bernd und Menck, Peter (Hrsg.): Pädagogik der modernen Schule. Adolph Diesterwegs Pädagogik im Zusammenhang von Gesellschaft und Schule. Weinheim und München 1992.
- Fichtner, Bernd und Reimers, Edgar (Hrsg.): Zur Pädagogik und Didaktik Diesterwegs. Essen 1991. (Siegener Studien Bd. 481)
- Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/Main 1976.
- Francke, August Hermann: Glauchisches Gedenck-Büchlein, Oder Einfälti-

- ger Unterricht Für die Christliche Gemeinde zu Glaucha an Halle etc. Leipzig und Halle 1693.
- Francke, August Hermann: Die II. Fortsetzung Der Wahrhaften und umständlichen Nachricht vom Waysen-Hause und übrigen Anstalten zu Glaucha vor Halle. In: Segensvolle Fußstapfen des noch lebenden und waltenden liebeichen und getreuen Gottes. Halle 1709.
- Francke, August Hermann: Lectiones Paraeneticae, Oder Öffentliche Ansprachen, An die Studiosos Theologiae auf der Vniversität zu Halle etc. II. Theil. Halle 1727.
- Francke, August Hermann: Pädagogische Schriften. Paderborn 1957.
- Francke, August Hermann: Schrift über eine Reform des Erziehungs- und Bildungswesens als Ausgangspunkt einer geistlichen und sozialen Neuordnung der Evangelischen Kirche des 18. Jahrhunderts. Der grosse Aufsatz. Hrsg. von Otto Podczeck. Berlin 1962.
- Francke, August Hermann: Werke in Auswahl. Hrsg. von E. Peschke. Berlin 1969.
- Fröbel, Friedrich: Ausgewählte Schriften. Hrg. von Erika Hoffmann. Bd. 1. Bad Godesberg ²1964.
- Fröbel, Friedrich: Ausgewählte pädagogische Schriften. Hrsg. von J. Scheveling. Paderborn 1965.
- Fröbel, Friedrich: Friedrich Fröbel's gesammelte pädagogische Schriften. Hrg. von W. Lange. Zweite Abteilung: Friedrich Fröbel als Begründer der Kindergärten. Osnabrück 1966.
- Fröbel, Friedrich: Ausgewählte Schriften. Hrg. von Erika Hoffmann. Bd. 2. Bad Godesberg ²1968
- Fröbel, Friedrich W. A.: Kommt, laßt uns unsern Kindern leben. Aus dem pädagogischen Werk eines Menschenerziehers. Eingeleitet, ausgewählt und erläutert von R. Boldt, E. Knechtl, H. König. Band III. Berlin 1986.
- Gamm, Hans-Jochen: Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. Frankfurt 1984.
- Geschichte der Erziehung. Hrsg. von K. H. Günther u. a. Berlin 1973.
- Geschichte der Erziehung. Hrsg. von K.-H. Günther u.a. Berlin ¹⁵1987.
- Giesecke, Hermann: Die Hitlerjugend. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): Die Formung des Volksgenossen. Weinheim 1985, S. 173–188.

- Göttingisches Magazin für Industrie und Armenpflege. Bd 5. 1802 [<https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10766934?page=1>]. – 11.03.2023].
- Grundsätze der Anweisung künftiger Lehrmeister in deutschen Schulen, in dem vom Königl. und Churfürstlichen Consistorio errichteten Schulmeister-Seminario zu Hannover. Hannover 21774.
- Herbart, Johann Friedrich: Pädagogische Schriften. Hrsg. von W. Asmus. Erster Band. Düsseldorf 1964.
- Herrmann, Ulrich: Die Pädagogik der Philanthropen. In: Scheuerl, Hans (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Erster Band. München 1979.
- Hofmann, Franz: Jan Amos Comenius. Lehrer der Nationen. Leipzig, Jena, Berlin 1975.
- Hohendorf, Gerd und Rupp, Horst F. (Hrsg.): Diesterweg: Pädagogik – Lehrerbildung – Bildungspolitik. Weinheim 1990.
- Honecker, Margot: Unser sozialistisches Bildungssystem – Wandlungen, Erfolge, neue Horizonte. Mskr. Berlin 1989.
- Hornstein, Herbert: Weisheit und Bildung. Studien zur Bildungslehre des Comenius. Düsseldorf 1968.
- Humboldt, Wilhelm von: Bildung und Sprache. Eine Auswahl aus seinen Schriften. Hrg. von Clemens Menze. Paderborn 1959.
- Humboldt, Wilhelm von: Werke in fünf Bänden. Hrsg. von A. Flitner und K. Giel. Bd. I. Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Stuttgart 1960.
- Humboldt, Wilhelm von: Werke in fünf Bänden. Hrsg. von A. Flitner und K. Giel. Bd. V. Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Stuttgart 1964.
- Kant, Immanuel: Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung. Besorgt von H.-H. Groothoff und E. Reimers. Paderborn 1963.
- Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1962.
- Klein, Helmut: Bildung in der DDR. Grundlagen, Entwicklungen, Probleme. Reinbek 1974.
- Koerrenz, Ralf: Hermann Lietz. Einführung mit zentralen Texten. Paderborn etc. 2011.
- Kramer, Gustav: August Hermann Francke. Ein Lebensbild, Erster Theil. Halle 1880.

- Kramer, Gustav: August Hermann Francke. Ein Lebensbild. Zweiter Theil. Halle 1882.
- Lewin, Kurt, Lipitt, Ronald, White, Ralph K.: Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created »Social Climates«. In: Journal of Social Psychology 10. 1939, S.271–299. Hier zitiert nach: Amidon, Edmund and Hough, John (Eds): Interaction Analysis: Theory, Research And Application. Reading, Massachusetts 1967, S.24–46. (Übers. P. M.)
- Lietz, Hermann: Lebenserinnerungen. Neu hrsg. und durch Briefe und Berichte ergänzt von A. Andreesen. Weimar ⁴⁵1935.
- Lietz, Hermann: Schulreform durch Neugründung. Ausgewählte Pädagogische Schriften. Besorgt von Rudolf Lassahn. Paderborn 1970.
- Marquardt, Wolfgang: Geschichte und Strukturanalyse der Industrieschule. Arbeitserziehung, Industrieunterricht, Kinderarbeit in niederen Schulen (ca. 1770–1850/70). Diss. phil. Göttingen 1975.
- Marx, Karl: Bildung und Erziehung. Studentexte zur Marx'schen Bildungskonzeption. Hrg. von H. E. Wittig. Paderborn 1968. (a)
- Marx, Karl: Die Frühschriften. Hrsg. von S. Landshut. Stuttgart 1968. (b)
- Marx, Karl, und Engels, Friedrich: Werke, Band 4. Berlin 1972.
- Menck, Peter: Von Diesterweg lernen? In: Fichtner/Reimers 1991, S.9–19.
- Menck, Peter: Die Erziehung der Jugend zur Ehre Gottes und zum Nutzen des Nächsten. Die Pädagogik August Hermann Franckes. Halle/Tübingen 2001.
- Menck, Peter: Rezension von: Reichwein, Adolf: Pädagogische Schriften, Tiefenseer Schulschriften 1937–1939 Band 4. Bad Heilbrunn 2011. [<http://www.klinkhardt.de/ewr/978378151714.html> – 20.05.2023]
- Michael, Berthold und Schepp, Heinz-Herrmann: Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Band 1. Frankfurt 1973.
- Mollenhauer, Klaus: Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Weinheim und Berlin 1958.
- Moritz, Karl Philipp: Anton Reiser. Ein psychologischer Roman. Stuttgart 1972.
- Müller, Detlef Karl: Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Göttingen 1977.
- Neill, Alexander: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Reinbek 1969.

- Nietzsche, Friedrich: Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten. In: Werke. Hrsg. von G. Colli und M. Montinari. Abt. 3, Bd. 2. Berlin, New York 1973, S.133–244.
- Nohl, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt ⁸1978.
- Pestalozzi: Grundlehren über Mensch, Staat, Erziehung. Seine Schriften in Auswahl. In Verbindung mit Max Zollinger hrg, von Hans Barth. Stuttgart 1956.
- Pestalozzi. Sämtliche Werke. Hrsg. von A. Buchenau u.a. 20. Band. Zürich 1963.
- Pestalozzi. Sämtliche Werke. Hrsg. von A. Buchenau u.a. 28. Band. Zürich 1976.
- Peukert, Detlev: Edelweißpiraten, Meuten, Swing, Jugendsubkulturen im Dritten Reich. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): Die Formung des Volksgenossen. Weinheim 1985, S.216–231
- Platon: Sämtliche Dialoge. Hrg. von O. Apelt. Hamburg 1993.
- Rang, Adalbert: Der politische Pestalozzi. Frankfurt 1967.
- Reichwein, Adolf: Schaffendes Schulvolk. Neu hrsg. von seinen Freunden. Mit Geleitw. von Hans Bohnenkamp. Braunschweig ³1964.
- Reichwein, Adolf: Ausgewählte pädagogische Schriften. Hrsg.von H. E. Ruppert und H. E. Wittig, Paderborn 1978.
- Reichwein, Adolf: Schaffendes Schulvolk – Film in der Landschule. Die Tiefenseer Schulschriften. Kommentierte Neuauflage. Hrsg. von W. Klafki u.a. Weinheim, Basel 1993.
- Reichwein, Adolf: Pädagogische Schriften, 4: Tiefenseer Schulschriften, 1937–1939. Hrsg. und bearb. v. K.Ch. Lingelbach und U. Amlung. Bad Heilbrunn 2011.
- Richter, Karl: A.H. Francke. Schriften über Erziehung und Unterricht. Berlin 1871.
- Rochow, Friedrich Eberhard von: Der Kinderfreund. Ein Lesebuch zum Gebrauch in Landschulen. Frankfurt/M. 1778. [<https://digital.lb-oldenburg.de/vd18/content/titleinfo/645084>. – 11.03.2023].
- Rousseau, Jean-Jacques: Emile. Oder über die Erziehung. Hrsg. von M. Rang. Stuttgart 1963.
- Rousseau, Jean-Jacques: Politische Schriften. Übersetzung und Einführung von. L. Schmidts. Band 1. Paderborn 1977.

- Rousseau, Jean-Jacques: Schriften zur Kulturkritik. Eingeleitet, übersetzt und herausgegeben von K. Weigand. Hamburg 1978.
- Sauer, Michael: Volksschullehrerbildung in Preußen. Die Seminare und Präparandenanstalten vom 18. Jahrhundert bis zur Weimarer Republik. Köln 1987.
- Scheuerl, Hans: Klassiker der Pädagogik. 2 Bde. München 1979.
- Schmid, Pia: Rousseau Revisited. Geschlecht als Kategorie in der Geschichte der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 38, 1992, S. 839–854.
- Schneider: Art. »Volksschullehrerseminar«. In: Schmid, Karl A.: Encyclopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Zehnter Band. Gotha 1875, S. 49–184.
- Scholtz, Harald: Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz. Göttingen 1985.
- Sextro, Heinrich Philipp: Über die Bildung der Jugend zur Industrie. Ein Fragment. Göttingen 1785. – [<https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10762317?page=4,5> – 20.05.2023]
- Süvern, Johann Wilhelm: Die Reform des Bildungswesens. Schriften zum Verhältnis von Pädagogik und Politik. Hrg. von H.-G. Große Jaeger und K.-E. Jeisman Paderborn 1981.
- Tenorth, Heinz Elmar: Transformationen der Pädagogik – 25 Jahre Erziehungswissenschaft in der »Zeitschrift für Pädagogik«. In: Zeitschrift für Pädagogik. Gesamtregister. Weinheim und Basel 1986, S. 21–85. (20. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik).
- Tenorth, Heinz-Elmar: Geschichte der Erziehung. München 1988.
- Tenorth, Heinz-Elmar (Hrg.) Klassiker der Pädagogik. 2 Bde. München 2003.
- Trapp, Ernst Christian: Versuch einer Pädagogik. Unv. Nachdruck der 1. Ausgabe Berlin 1780. Hrg. von U. Herrmann. Paderborn 1977.
- Trost, Fritz: Die Göttingensche Industrieschule. Berlin 1930.
- Waechter, Friedrich Karl: Der Anti-Struwelpeter. Darmstadt 1977.
- Weniger, Erich: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung. Weinheim 1957.
- Wichern, Johann Hinrich: Ausgewählte Schriften. Hrsg. von K. Janssen. Band 2. Gütersloh 1958.
- Wichern, Johann Hinrich: Sämtliche Werke. Hrsg. von P. Meinhold. Band I. Die Kirche und ihr soziales Handeln. Grundsätzliches und Allgemeines.

- Berlin 1962.
- Wichern, Johann Hinrich: Schriften zur Sozialpädagogik. Hrsg. von J.-G. Klink. Bad Heilbrunn 1964.
- Wichern, Johann Hinrich: Sämtliche Werke. Hrsg. von P. Meinhold. Band III, Teil 2. Die Kirche und ihr soziales Handeln. Grundsätzliches, Allgemeines, Praktisches. Berlin 1969.
- Wichern, Johann Hinrich: Sämtliche Werke. Hrsg. von P. Meinhold. Band VII. Die Schriften zur Pädagogik. Berlin 1975.

Abbildungen

- Umschlag und S.18: Einladung an den Schüler, aus: Johann Amos Comenius: Orbis sensualium pictus. Dortmund: Harenberg Kommunikation 1978.
- S.32: Stundendeputat der POS – Aus: Allgemeinbildung etc. 1988, S.252
- S.51: Naturbetrachtung – und die Hilfsmittel (Foto: Reichwein-Archiv; Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin).
- S.107: Bestandsaufnahme zu den Rettungsanstalten: Wichern 1975, S.515.
- S.119: Reglement für das evangelische Schullehrer-Seminarium zu Mörs, aus: Jahrbücher des Preußischen Volks-Schul-Wesens Bd. 1, Berlin 1825.
- S.130: Eine arme Familie [https://de.wikipedia.org/wiki/Pauperismus#/media/File:Theodor_Hosemann,_Armut_im_Vorm%C3%A4rz,_1840.png – 20.05.2023].
- S.131: Eine wohlhabende Familie [<https://kvk.bibliothek.kit.edu/view-title/index.php?katalog=ZDB&url=https%3A%2F%2Fzdb-katalog.de%2Flist.xhtml%3Fkey%3DZDB%26t%3D986490-8&signature=SIJ6BMLxkdbvI0LmPaSYPyYLFpNnMIBGOP7zf5f2V8&showCoverImg=1> – 29.05.2023].
- S.140: Die erste Spielgabe Fröbels: der Ball, aus: Friedrich Fröbels gesammelte pädagogische Schriften. II. Abteilung: Die Pädagogik des Kindergartens Osnabrück: Biblio 1966.
- S.143: Aus den Mutter- und Koseliedern Fröbels, aus: Friedrich Fröbels Mutter- und Kose-Liedern von Dr. Johannes Prüfer. Leipzig 41927 (1844).

- S.190: Die erste Kupfertafel aus dem Elementarwerk Basedows [https://commons.wikimedia.org/wiki/Elementarwerk,_Kupfersammlung#/media/File:Chodowiecki_Basedow_Tafel_1.jpg – 29.05.2023].
- S.208: D. Chodowiecki: Natürliche und affektierte Handlungen des Lebens, aus: Gustav Freytag: Bilder aus der deutschen Vergangenheit – Bd. V. Aus neuer Zeit. 1700–1848. Hrsg. Dr. G.A.E. Bogeng, Leipzig (1867) 1924.
- S.226: Studentafel der Deutschen Schulen – S.Richter 1872. S.239.
- S.228: Schulordnung des Paedagogium Regium – Franckesche Stiftungen, Halle/S.
- S.237: Der Innenhof des Waisenhauses. Privarbesitz.
- S.256: Titelbild des Orbis sensualium pictus. Aus: Johann Amos Comenius: Orbis sensualium pictus. Dortmund: Harenberg Kommunikation 1978. – S. a: <https://de.wikipedia.org/wiki/Bild:Orbis-pictus-001.jpg>. [27.05.2023]
- S.289: Schluß des Orbis sensualium pictus. Aus: Johann Amos Comenius: Orbis sensualium pictus. Dortmund: Harenberg Kommunikation 1978, S.308. – S. a: https://de.wikisource.org/wiki/Orbis_sensualium_pictus/Clausula_%E2%80%93_Beschlu%C3%9F [27.05.2023]

Geschichte der Erziehung

In ausgewählten Kapiteln aus der Geschichte der Erziehung wird daran erinnert und exemplarisch am Werk von pädagogischen »Klassikern« gezeigt, wie »Erziehung« zu dem System geworden ist, das wir heute kennen. Wann und wie wurden soziale Probleme erstmals »pädagogisch interpretiert«, also als Auftrag gesehen, Heranwachsende auf das Leben in ihrer Gesellschaft vorzubereiten? Das Buch führt von der gegenwärtigen Vergangenheit (»polytechnische Bildung« und »antiautoritäre Erziehung«) schrittweise zurück bis zu Comenius und seiner *Didactica Magna* und zu den Fragen Platons: Was muss, wie kann und warum soll man lernen? Zum Schluss wird gefragt: Aus der Geschichte lernen – kann man das?

Dr. Peter Menck

ist emeritierter Universitäts-Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Siegen. Er hat an den Universitäten Bonn und Wien Theologie, Mathematik, Physik, und Erziehungswissenschaft studiert. Seine Arbeitsgebiete sind Allgemeine Erziehungswissenschaft; Allgemeine Didaktik; Geschichte der Erziehung; Wissenschaftsforschung.