

Oldenburger Universitätsreden

Vorträge · Ansprachen · Aufsätze

herausgegeben von
Friedrich W. Busch und Hans-Joachim Wätjen

In der Reihe *Oldenburger Universitätsreden* werden unveröffentlichte Vorträge und kürzere wissenschaftliche Abhandlungen Oldenburger Wissenschaftler und Gäste der Universität sowie Reden und Ansprachen, die aus aktuellem Anlass gehalten werden, publiziert.

Die *Oldenburger Universitätsreden* werden seit 1986 herausgegeben von Prof. Dr. Friedrich W. Busch, Fakultät I Erziehungs- und Bildungswissenschaften, und – bis zur Nummer 124 – vom Ltd. Bibliotheksdirektor Hermann Havekost, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität.

Die Veröffentlichungen stellen keine Meinungsäußerung der Universität Oldenburg dar. Für die inhaltlichen Aussagen tragen die jeweiligen Autorinnen und Autoren die Verantwortung.

Anschriften der Herausgeber:

Prof. Dr. Friedrich W. Busch
Fakultät I Erziehungs- und
Bildungswissenschaften
Postfach 25 03

26111 Oldenburg
Telefon: 0441/798-4909
Telefax: 0441/798-2325
e-mail:

friedrich.busch@uni-oldenburg.de

Ltd. Bibl. Dir. Hans-Joachim Wätjen
Informations-, Bibliotheks- und
IT-Dienste der Universität Oldenburg
Postfach 25 41

26015 Oldenburg
Telefon: 0441/798-4010
Telefax: 0441/798-4040
e-mail:

hans.j.waetjen@uni-oldenburg.de

Redaktionsanschrift:

Oldenburger Universitätsreden
Informations-, Bibliotheks- und

IT-Dienste der Universität Oldenburg
z.H. Frau Barbara Šíp
Postfach 25 41
26015 Oldenburg
Telefon: 0441/798-2261
Telefax: 0441/798-4040

Nr. **165**

**Johann Friedrich Herbarts
Pädagogische Hauptschrift
„Allgemeine Pädagogik“**

Mit Beiträgen von
Klaus Klattenhoff und
Klaus Prange

2006

Inhalt

Vorwort	5
Klaus Klattenhoff	9
Oldenburgische Motive in Herbarts „Allgemeiner Pädagogik“ von 1806	
Klaus Prange	27
Herbarts „Allgemeine Pädagogik“ im Diskurs seiner Gegenwart	
Autoren	39

VORWORT

Die Stadt und die Universität Oldenburg stehen in einer besonderen Beziehung zu Johann Friedrich Herbart.

Am 4. Mai 1776 wurde Herbart in Oldenburg geboren, spätestens seit 1976 beschäftigen sich Wissenschaftler der Universität Oldenburg gezielter und intensiv mit Leben und Werk Herbarts „in den Widersprüchen seiner Zeit“. So richteten zu Herbarts 200. Geburtstag im Jahre 1976 Hans-Dietrich Raapke und Friedrich W. Busch ein internationales Symposium aus, und Klaus Klattenhoff stellte im gleichen Jahr in einer Ausstellung Dokumente über Herbart und zur Geschichte des Oldenburger Schulwesens zusammen. Die Symposium-Beiträge wurden seinerzeit als Band 1 der Schriftenreihe der Universität Oldenburg veröffentlicht (vgl. Busch/Raapke (Hg.): Johann Friedrich Herbart. Leben und Werk in den Widersprüchen seiner Zeit. Neun Analysen, Oldenburg 1976) und die Ausstellung war Anstoß für die Gründung einer Arbeitsstelle zur Herbartforschung, die seit den ausgehenden 1970er Jahren von Klaus Klattenhoff und Friedrich Wissmann geleitet wird.

Wegen des hohen Ansehens, das „der große Sohn der Stadt Oldenburg“ auch heute noch national wie international erfährt, wurde im Jahre 2001 die Internationale Herbart Gesellschaft in Oldenburg gegründet. Diese führt nun alle zwei Jahre an wechselnden Hochschulorten die sog. Herbarttage durch, im Jahre 2007 in den Frankeschen Stiftungen zu Halle an der Saale.

Die für das Jahr 2007 in Halle gewählte Themenstellung „Herbarts Systemgedanke heute – oder: In welche Zukunft schaut die Pädagogik?“ knüpft damit an die Veranstaltung an, die am 4. Mai 2006 in der Oldenburger Landesbibliothek durchgeführt wurde. Diese befasste sich nämlich mit Herbarts pädagogischer Hauptschrift „Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet“, vor genau 200 Jahren in „Göttingen, bey Johann Friedrich Röwer, 1806“, erschienen.

Ein kritischer Blick auf Herbarts Hauptschrift und auf die Wirkung, „die dieses Werk in der wissenschaftlichen Diskussion hinterlassen hat, zeigt“ – so der Vorsitzende der Herbart Gesellschaft, Prof. Dr. Friedrich Wissmann, in seiner Eröffnung der Oldenburger Vortragsveranstaltung – „eine deutliche Zurückhaltung, um nicht zu

sagen eine gewisse Zwiespältigkeit in unserer gegenwärtigen Auseinandersetzung damit“. Auf der einen Seite könne niemand, der sich ernsthaft mit Herbart beschäftigt, umhin, dessen wissenschaftliche Leistung im Bereich der Erziehungswissenschaft als eine Bahn brechende Arbeit zu würdigen, die letztlich die Pädagogik zur Wissenschaft emanzipieren half.

Auf der anderen Seite gelte Herbart in seiner systematischen Vorgehensweise zum Erziehungsverständnis aber als eher verengt, weil keine unmittelbare und offene Erziehungswirklichkeit in nicht regulierten Lebensverhältnissen seinen Erfahrungen zugrunde gelegen habe.

Diese umgreifende Skepsis aus systematisch-wissenschaftlicher Sicht als auch aus eher vorwissenschaftlich-praktischer Erfahrung mache darauf aufmerksam, dass hier ein Grundaspekt sichtbar wird, der das Verhältnis von Reflexion und Handlung, von Beobachtung und konkreter Aktion in der Erziehung bestimme.

Dass Herbart diese Frage mit den ihm zur Verfügung stehenden Möglichkeiten ausarbeitet und eine Ethik und Ästhetik, Logik und Anthropologie einschließende „große Antwort“ gegeben habe, das begründe letztlich sein Ansehen und mache ihn zum heute noch geschätzten Autor in der pädagogischen Wissenschaft, an dem sich pädagogisches Denken erproben lasse.

Seit Verlassen des Elternhauses, das sollte mit Blick auf Herbarts Biographie nicht verschwiegen werden, ist er nur ein einziges Mal wieder in Oldenburg gewesen und zwar im Januar 1800, von wo er jedoch bald fluchtartig wegen des Zerwürfnisses der Ehe seiner Eltern nach Bremen zu seinem Studienfreund Johann Smidt ging. Von Bremen strebte er mit Selbstbewusstsein einen Lehrstuhl in Göttingen an, was ihm mit einer akademischen Bravourleistung auch gelang.

Die Etablierung der Pädagogik als wissenschaftliches Fach an der Universität hat ihm seit der Zeit immer am Herzen gelegen, weil er es als wichtige gesellschaftliche Aufgabe ansah, die Professionalität der Lehrer an öffentlichen Schulen zu heben. Wegen dieses Engagements wurde Herbart dann ja auch nach Königsberg berufen, wo er ein Vierteljahrhundert mit der Aufgabe der Ver-

besserung des Unterrichts in preußischen Diensten betraut war und dafür an der Universität Königsberg ein Lehrerseminar mit Übungsunterricht aufgebaut hat.

Aus Oldenburger Sicht wundert es, warum sich Herbart auch wegen dieses so wichtigen Anliegens nie wieder mit seiner Heimatstadt befasst hat, weder im privaten noch im beruflichen Zusammenhang. Dabei hatte Oldenburg seit Herbarts letztem Schuljahr am Alten Gymnasium 1793 schon ein Lehrerseminar eingerichtet, das sich im Laufe der folgenden Jahre und Jahrzehnte doch recht ansehnlich entwickelte. Die Tiefe der Entfremdung Herbarts von seiner Herkunftsumgebung ist nicht allein mit der Scheidung seiner Eltern zu begründen, denn viele geistige Wurzeln waren sowohl über die Familie als auch mit dem geistigen Ziehvater Gerhard Anton von Harlem gegeben.

Diesen Zusammenhängen und den damit verbundenen Einflüssen geht Klaus Klattenhoff in seinem Vortrag nicht nur beschreibend sondern auch deutend nach. Klaus Prange bleibt mit seinen Ausführungen ebenfalls im zeitgeschichtlichen Kontext Herbarts, wenn er dessen Allgemeine Pädagogik „im Diskurs der Gegenwart“ betrachtet.

Oldenburg, im Juli 2006

Friedrich W. Busch

KLAUS KLATTENHOFF

Oldenburgische Motive in Herbarts „Allgemeiner Pädagogik“ von 1806

Wenn die Frage nach Oldenburgischen Motiven in Herbarts „Allgemeiner Pädagogik“ gestellt wird, dann müssen Bilder vom sozi-
algeschichtlichen und kulturellen Kontext gezeichnet werden, in dem Herbart seine Lebenserfahrungen machte und seine grund-
legenden Lebensorientierungen bekommen hat. Je differenzierter diese Bilder gezeichnet werden können, desto plausibler kön-
nen auch Aussagen über deren Wirkungen getätigt werden. Ich werde versuchen, etwas über die Lebensverhältnisse im Olden-
burg des ausgehenden 18. Jahrhunderts und über das Elternhaus Herbarts vorzustellen. Selbstverständlich kann das nicht vollstän-
dig sein, aber vielleicht reicht es aus, um einige Zusammenhänge aufzuzeigen zwischen Herbarts Wurzeln und den Inhalten seiner
„Allgemeinen Pädagogik“, die 1806, vor 200 Jahren, veröffentlicht wurde. Herbart war damals 30 Jahre alt. Seine „Allgemeine Päd-
agogik“ ist also kein Werk aus sehr jungen Jahren, kein Werk, das ungestümem Profilierungsdrang geschuldet ist, aber eben auch
kein Werk, das durch Altersweisheit gekennzeichnet sein könnte. Bemerkenswert ist, dass er die in seiner „Allgemeinen Pädagogik“
niedergeschriebenen Überlegungen nie einer Revision unterzo-
gen hat. Seine weiteren Veröffentlichungen zur Pädagogik lassen sich damit in Beziehung setzen, sie ergänzen und differenzieren
dieses grundlegende Werk.

Wie sah es nun aus in Oldenburg, als Herbart hier aufwuchs? Was hat Herbart hier erlebt in seinem Elternhaus und seinem unmittelbaren Lebensumfeld? Welche Einsichten in das Leben, in den Zustand der Welt konnte er hier gewinnen? Und: Schlägt sich das alles auch in seiner wissenschaftlichen Arbeit inhaltlich nieder, finden sich Spuren davon in seiner „Allgemeinen Pädagogik“?

Oldenburg hatte 1769, also einige Jahre vor Herbarts Geburt,

3.167 Einwohner, und 1793, in dem Jahr, in dem Herbart eine wichtige Rede für den Entlassungsjahrgang der Oldenburger Abiturienten – ein Jahr vor seiner eigenen Schulentlassung – hielt, 4.189 Einwohner, also gut 1.000 Einwohner mehr in knapp einem viertel Jahrhundert (zu den Zahlen vgl. Hinrichs 1997, S. 504). Das ist eine deutliche Vergrößerung, wenngleich Oldenburg seinerzeit, obwohl Residenzstadt, eine Kleinstadt war. Sie bestand räumlich noch innerhalb der ehemals befestigten Wallanlagen. Das Leben in der Stadt ist also keinesfalls mit dem Leben in einer weltoffenen Großstadt zu vergleichen; es war überschaubar, vielleicht auch beschaulich. Der Sattler Spieske malt jedenfalls in seinen Erinnerungen ein Bild fröhlichen und beschaulichen Treibens von Oldenburg. Er schreibt: „Die meisten Bürger trieben Landbau, und wenn der Bauer auf dem Acker war, so war kein Bürger zu Hause. Die Straßen waren schlecht gepflastert, die Häuser standen sehr unregelmäßig, manches sprang 6 bis 8 Fuß vor dem Nachbarhause vor; dazu hatten viele Häuser Wohnkeller mit äußeren Eingängen Wo nur irgend ein Platz dazu war, hatten die Häuser zur Seite der Hausthür gemauerte Bänke, die man Beischlag nannte; außerdem standen viele Bäume vor den Häusern auf der Straße, meistens Linden, welche die Straße sehr beschatteten und feucht hielten; nur wenige wurden ... alle Jahre flach geschoren. Wegen des landwirthschaftlichen Betriebes hatten die Häuser der größeren Bürger Einfahrtsthore. ... Die meisten alten Häuser [waren] ganz in Fachwerk ... gebaut, [so,] daß die oberen Balkenanlagen immer etwas vor den unteren vorsprangen. Im Inneren war eine Diele, an der Seite eine Wendeltreppe, die zu den kleinen Stuben und Kammern führte, die seitwärts von der Diele angebracht waren. ... Die Straßenerleuchtung war jämmerlich; hin und wieder stand ein Pfahl mit einem blechernen Kasten, aus dem zwei runde Glasscheiben das spärliche Licht einer Thranlampe hervorleuchten ließen. Es war auch das beinahe genug, da nach neun Uhr kein Mensch mehr auf der Straße zu sehen war, und wer ausgehen mußte, sich mit einer Handlampe versah. ... Die reichen Bürger, Elterleute und Rathsherren, hielten für ihre Landwirthschaft Pferde und Kühe, verkauften Milch und Butter Handwerker und kleinere Bürger hatten wenigstens einen Gar-

ten und konnten jährlich ein oder zwei Schweine fett machen. An Staat und Kleiderpracht dachte man nicht; ‚selbst gesponnen, selbst gemacht, das ist ächte Bürgertracht‘ hieß es damals; hatte vormittags die Frau ihr Hauswesen besorgt, so nahm sie nach Tische ihre Kiepe und ging zum Garten, woher sie Abends das Gemüse für den folgenden Tag oder das Futter für die Schweine mitbrachte. Mit vielem hielt man Haus, mit wenigem kam man auch aus.

Kaufmannsläden hatte man damals noch nicht; Krämer und Ellenhändler hatten auf ihrer Diele eine Tönebank und hinter dieser Borten mit ihren Waren. ... Noch weniger gab es damals Tanzböden für öffentliche Vergnügungen; das junge Volk mußte dies Vergnügen für die Gelegenheit aufsparen, wenn etwa eine lustige Hochzeit in einem bürgerlichen Hause mit großer Hausflur gehalten wurde, da man dann auf den Steinen oder Fluren tanzte. ...

Die Landwirtschaft, welche die Bürger damals fast alle trieben, gab der Stadt zu gewissen Stunden ein eigenes Leben. Die kleinen Bürger ließen ihre Kuh nach dem Bürgerfelde gehen, und ging der Hirte früh Morgens durch die Straßen, blies auf seinem Horne, dass man es durch die ganze Stadt hören konnte; dann ließ jeder seine Kuh aus, die den Weg zur Weide schon gut kannte, wo der Hirte sie den ganzen Sommer ... hütete. Abends 7 Uhr wurden sie wieder eingetrieben. ... Die größeren Bürger hatte eigene Wiesen, auf denen ihre Kühe Abends und Morgens von den Mägden gemolken wurden.“ (Spieske 1874, S. 6 ff.)

Spieske schrieb seine Erinnerungen als alter Mann nieder und da die zeitliche Distanz einer Verklärung Vorschub geleistet haben könnte, ist es sinnvoll, einen Blick in andere zeitgenössische Darstellungen zu werfen und ein paar konkrete Daten zur Situation in Oldenburg aufzuzeigen.

Justus Gruner, der kurz vor der Jahrhundertwende vom 18. zum 19. Jahrhundert die westfälischen Gebiete bereiste und dabei auch Oldenburg aufsuchte, schrieb:

„Was überhaupt Bildung und humaner Gemeingeist vermag, einen durch seine Lage isolierten Ort angenehm zu machen, ist hier geschehen, und keine andere Stadt Westfalens kommt darin dieser gleich. ... Oldenburg beut dem Fremden nur erhebende An-

sichten. Kein Bettler erinnert ihn auf den Gassen an menschliches Elend – er findet es auf eine wohlthätige und zweckmäßige Weise gehoben in dem Arbeitshause. ... Der Hof lebt ohne Geräusch, und selbst der gebildete Fremde, der es wünscht, kann den edlen Regenten dieses Landes ohne Zwang kennen lernen. – Der Hofstaat ist unbedeutend, und Verschiedenheit der Stände schränkt hier überhaupt die Gesellschaft nicht ein. ... Ich darf es noch einmal mit vollem Rechte wiederholen: Oldenburg ist durch seine Bewohner die angenehmste und interessanteste Stadt Westphalens, eine der interessanteren Deutschlands, und wird durch den Anblick des edlen Fürsten, der hier wie ein Vater unter Kindern, ohne drückenden Rang und Edikette friedlich lebt, jedem ächten Kosmopoliten das unvergeßliche Bild einer idealischen Residenz in der Wirklichkeit gewähren.“ (Gruner 1802, S. 236 ff.)

Gerhard Anton von Halem, ein wichtiger Regierungsbeamter und kritischer aufgeklärter Geist in Oldenburg, schrieb Mitte der 90er Jahre des 18. Jahrhunderts in seinem Vorwort zum 2. Band seiner Oldenburgischen Geschichte:

„Der Oldenburger liebet sein Vaterland, – das Land, wo er zuerst als Mensch sich fühlte; liebet es, weil er hier in einem vorzüglichen Grade seiner Menschheit froh werden kann. Frey wandelt er unter Freyen, hört keine Seufzer frohnender Leibeigenen, keinen Jammer hilfloser Armen, keine Klagen des Landmanns, dessen Söhne gewaltsam zum Kriegsdienst entrissen werden. In der Rechtsverwaltung sieht er Gleichheit, in der Religion ächten Geist des Protestantismus herrschen. Er sieht die Verschiedenheit der Stände kaum merklich die Geselligkeit einschränken.“ (Halem 1795, S. V f.)

Aber war es wirklich so beschaulich und zufrieden stellend in Oldenburg? Gab es hier keine Gegensätze und Probleme oder wurden diese nur verdrängt bzw. ausgeklammert?

Es mag zwar keine formalen Schranken zwischen den Bewohnern der Stadt und zwischen verschiedenen Gesellschaftsschichten gegeben haben, aber dennoch blieb man unter sich und seinesgleichen. Abgrenzung und Hervorkehrung von Standesunterschieden hat es auch hier gegeben. Darüber gibt es jedoch keine so detaillierten Darstellungen für die Alltagssituation, wie

Spieske sie in seinen Erinnerungen hervorhebt. Emil Pleitner etwa fasst die Ergebnisse seiner Recherchen im Zusammenhang mit der Errichtung des Gertrudenfriedhofs zusammen und schreibt: „Strenge gliederte sich in dem alten Oldenburg die Gesellschaft. Nicht einmal im Tode wollten hoch und niedrig neben einander liegen.“ (Pleitner 1899, S. 38).

Besucher Oldenburgs konnten übrigens auch andere Maßstäbe für ihr Urteil ansetzen als die, die zu den idyllischen Bildern führten. So schreibt zum Beispiel Hodgskin nach einer Reise 1820: „Oldenburg ist eine saubere Kleinstadt mit einer schönen öffentlichen Promenade und einem ziemlich großen Palast. Es hat aber kein Theater, keine Universität, keine hervorragende Lage, also nichts eigentlich, was es als Residenzstadt begehrenswert machen könnte.“ (Burkhard 1980, S. 56)

Die Schreiber haben aus ihrer Sicht sicher alle Recht – sie legen ihr Augenmerk aber auf verschiedene Aspekte. Wie sieht es aus, wenn man von strukturellen Aspekten ausgeht?

Einen großen Teil der stadtooldenburgischen Bevölkerung stellten die Handwerker und die damit verbundene Bevölkerungsgruppe. Das Handwerk war in Zünften organisiert. 1780 existierten in 74 Handwerks- und Gewerbebereichen 305 Betriebe (vgl. Schulze 1965, S. 162/163). Die Betriebe hatten jedoch zu jener Zeit nur wenige Beschäftigte. So betrug zum Beispiel die Durchschnittsbeschäftigtenzahl in den Bäckereien 1,85, das heißt, in den 21 Bäckerbetrieben waren 39 Personen beschäftigt. Bedenkt man jedoch, dass neben dem Betriebsinhaber und den Mitarbeitern auch die Familienangehörigen des Betriebsinhabers sowie die mit zu versorgenden Verwandten und gegebenenfalls auch Dienstpersonal vom Handwerk lebten, so nimmt der mit dem Handwerk verbundene Bevölkerungsteil einen hohen Anteil an Oldenburgs Bevölkerung ein. In Oldenburg gab es nur wenige Manufakturen und diese hatten wenige Mitarbeiter. Insgesamt 13 Fabriken gab es um 1800, die durchschnittliche Zahl der Beschäftigten betrug fünf bis sechs Arbeiter (vgl. Schulze 1965, S. 183). Einen größeren Anteil an der Bevölkerung nahm der außerhandwerkliche Handel ein. Einzelhändler, Hökerläden und eine nicht zu unterschätzende Zahl an Schankwirtschaften bildeten ein beachtliches Potenti-

al (vgl. Schulze 1965, S. 95).

Das alles bestimmte selbstverständlich das äußere Erscheinungsbild der Stadt, das kulturelle Leben wurde jedoch deutlicher von der mit dem Hof verbundenen Schicht der höheren Regierungsbeamten geprägt. Und in diese Schicht mit ihrem Lebensverständnis ist Johann Friedrich Herbart hineingewachsen.

Sein Vater, Thomas Gerhard Herbart, geboren 1739, war Justiz- und Regierungsrat, seine Mutter, Luzia Margareta, geboren 1755, war die Tochter des Oldenburger Arztes Cornelius Schütte. Die Eltern hatten 1775 geheiratet, Thomas Gerhard war damals 36 Jahre, Luzia Margareta 20 Jahre alt. Es war – nach allem, was Quellen an Einsichten dazu zulassen – wohl keine Liebesheirat, sondern, wie damals vielfach üblich, eine von den Familien organisierte Zusammenführung.

Johann Friedrich Herbart, knapp ein Jahr nach der Heirat seiner Eltern geboren, blieb das einzige Kind aus dieser Ehe, dennoch wuchs er einige Jahre lang mit anderen Kindern im Elternhaus auf. Nach dem Tod von Johann Konrad Herbart 1784 wurde dessen Tochter Antoinette Christiane, damals neun Jahre alt, adoptiert. Und Luzia Margarete Herbart kümmert sich um Anna Margareta Schröder, der 1778 geborenen Tochter einer entfernt verwandten Freundin, für die sie eine pflegemütterliche Aufgabe übernahm. Ob sie schon sehr früh die Absicht hatte, diese Pflegetochter könne einst die Frau ihres Sohnes Johann Friedrich werden, ist für die Kinderzeit der beiden Betroffenen nicht verbürgt, in späteren Jahren war das jedoch schon eine Perspektive für Mutter Herbart.

Johann Friedrich wuchs im Hause Herbart mit weitgehenden Erziehungsabsichten beglückt und belastet durch die gesellschaftliche Stellung der Familie und den Ehrgeiz der Mutter heran. Welche Rolle der Vater Thomas Gerhard spielte, ist nicht gut zu erkennen. Er scheint sich sehr stark seiner Aufgabe als Regierungsbeamter gewidmet zu haben. Ob vom Vater oder von der Mutter oder von beiden ausgehend: Für Sohn Johann Friedrich war eine juristische Ausbildung und eine Tätigkeit als Regierungsbeamter in oldenburgischen Diensten vorgesehen. Und dazu bedurfte es einer soliden und exklusiven Ausbildung, die zunächst durch pri-

vaten Unterricht sichergestellt wurde.

Vorher hatte Johann Friedrich jedoch schon – vermittelt durch seine Mutter – lesen gelernt. Und Musik spielte eine große Rolle. Johann Friedrich lernte ab seinem 8. Lebensjahr gleichzeitig Violine, Cello, Harfe und Klavier. Mit elf Jahren spielte er Klavier, Violoncello und Bassgeige in Privatkonzerten und bekam dafür viel Beifall. Schon als Kind komponierte er kleine Singspiele. Und er tanzte gerne. Später schrieb er: „Jauchzen, springen, tanzen, – tanzen war bis in mein vierzehntes Jahr mein höchstes Leben.“ (Kehrbach Band 16, S. 96) Aus heutiger Sicht ist dazu zu sagen, dass mit jauchzen, springen und tanzen nicht wildes Herumtollen gemeint ist. Das ziemte sich nicht für einen Jungen aus gutem Hause!

Die Liebe zur Musik blieb. Zeit seines Lebens hat Johann Friedrich Herbart musiziert. Er war ein gern gehörter und gefragter Pianist. Und er hat komponiert. Seine Klaviersonate von 1808 ist eine Herausforderung an einen Pianisten und den Werken der bekannten Klassiker seiner Zeit durchaus gleichberechtigt zuzuordnen.¹

Mit neun Jahren besuchte Johann Friedrich die private Abend- schule Karsten Hinrich Kruses, des Subkonrektors der Oldenburger Lateinschule. Kruse, der später der Prinzenerzieher für die

1 Hier folge ich der Einschätzung des Oldenburger Kirchenmusikdirektors Ricklef Orth, der die Sonate auf einer Fachtagung zum Thema „Zum aktuellen Erbe Herbarts“ am 3. September 2001 aufführte und sie mit einigen Erklärungen den Tagungsbesuchern entsprechend vorstellte.

Söhne Herzog Peter Friedrich Ludwigs und dann Professor für historische Hilfswissenschaften in Leipzig wurde, hatte in Oldenburg eine Abendschule für Mädchen gegründet, die nach und nach auch von einigen Jungen besucht wurde (vgl. dazu Klattenhoff, Kruse, 1992). Für Kruse wurde Johann Friedrich Herbart eine ~~Nr. 1 – so steht es jedenfalls~~ auf der Rückseite eines Ostern 1786 für ihn ausgestellten Fleißblattes (Kehrbach Band 19, S. 56). Bei Kruse bekam der zehnjährige Schüler einen Einblick vor allem in Physik, Mathematik und Geografie.

Besondere Wirkungen auf Johann Friedrich Herbart sind sicher auch ausgegangen von seinem Hauslehrer Hermann Wilhelm

Franz Ültzen. Herbart selbst stellte später fest, er habe die Logik als elfjähriger Knabe gelernt – das war die Zeit, in der er Privatunterricht durch Ültzen erhielt, oft im Beisein der Mutter. Man könnte auch sagen: unter Kontrolle der Mutter. Das Verhältnis Herbarts zu Ültzen war sicher mehr als die Beziehung eines gelehrigen und hoch begabten Schülers zu einem umsichtigen und auf die optimale Vermittlung der Inhalte bedachten Lehrers. Ültzen sprach von „seinem Fritz“ und bei der Lektüre dessen, was zu diesem Meister-Schüler-Verhältnis in der Literatur zu finden ist, stellen sich Assoziationen auch zum Lehrer-Schüler-Verhältnis zwischen Herbart als Lehrer und Karl Steiger, seinem späteren Zögling, ein. Man darf auch durchaus vermuten, dass Ültzen für Johann Friedrich eine Vaterrolle einnahm, als Ersatz für den zwar vorhandenen, aber doch nicht dem Sohn zugewandten, stets abwesenden leiblichen Vater.

Nachdem auch Ültzen Oldenburg verließ, besuchte Johann Friedrich Herbart ab 1788 die Oldenburger Lateinschule. Und hier ist es nun deren Rektor Johann Siegmund Manso, der intensiven Einfluss auf ihn nimmt (vgl. dazu Klattenhoff, Manso, 1992).

Wohl schon durch Ültzen, aber besonders durch Manso wurde Johann Friedrich Herbart mit den Grundpositionen und verschiedenen Ausprägungen aufklärerischen Denkens bekannt gemacht. Und das knüpfte an das an, was Herbart auch in seinem engeren Umfeld der Familie und des Bekanntenkreises der Familie vorfand.

In Oldenburg herrschte eine Atmosphäre des geistigen Austauschs, der Erörterung der Welt, die sich in den letzten Jahrzehnten der Dänenzeit entwickeln konnte, weil am dänischen Hof unliebsam aufgefallene Beamte schlicht nach Oldenburg – dem „dänischen Sibirien“ – versetzt wurden und hier konstruktiv wirkten, etwa Helfrich Peter Sturz oder Georg Christian von Oeder. Sie trafen hier auf ansässige Persönlichkeiten, die sich aufklärerischen Ideen verpflichtet fühlten und in diesem Sinne zur Regierungszeit Herzog Peter Friedrich Ludwigs tätig wurden, etwa Gerhard Anton von Halem und Gerhard Anton Gramberg.

Eine recht enge Verbindung gab es zwischen Gerhard Anton von Halem und Johann Friedrich Herbart. Ich bin mir nicht sicher, ob

man so weit gehen kann, wie manche Autoren das tun, und Halem als väterlichen Freund Herbarts zu bezeichnen. Ein wichtiger Gesprächspartner ist Halem für Herbart aber zweifelsohne gewesen, und ein Förderer. Und später ein wichtiger Briefpartner. Im Hause Halem hatte Herbart aber durchaus auch noch andere Anliegen, zum Beispiel das gemeinsame Harfenspiel mit Halem's Tochter Sophie.

Für die Verbreitung aufklärerischer Ideen in Oldenburg hatte übrigens schon Jahrzehnte vorher Johann Michael Herbart, seinerzeit Rektor der Oldenburger Lateinschule und Großvater von Johann Friedrich, gesorgt (vgl. dazu Klattenhoff, J. M. Herbart, 1992). Da Johann Michael Herbart aber bereits 1768 gestorben war, hat sein Enkel ihn nicht persönlich erlebt, vermutlich aber seine Schriften gelesen, in denen aufklärerische Ideen zu verschiedenen Lebensbereichen ausgebreitet wurden, auch zur Erziehung.

Johann Friedrich Herbart las Kant und selbstverständlich auch andere Klassiker. Sein Weltbild entwickelte sich, nahm die ihn umgebenden Sichtweisen auf, wurde durch Belehrung und Kommunikation modifiziert und entwickelte sich nach und nach zu einer eigenständigen Position.

1789 brach in Frankreich die große Revolution aus. Herbart war damals 13 Jahre alt. Von der hier in Oldenburg vorhandenen positiven Sicht um nicht zu sagen Begeisterung (zu nennen ist hier Gerhard Anton von Halem) war Herbart ebenso angetan wie von sich wandelnden Einstellungen zur Revolution und deren Verlauf, zum Beispiel vom Einstellungswandel Mansos dazu. Über Herbarts Einstellung zur Französischen Revolution hat Rudolf Fietz vor einigen Jahren in Oldenburg einen sehr interessanten und bedenkenswerten Vortrag gehalten, der auch veröffentlicht vorliegt (Fietz 1997).

In der schon erwähnten Rede Herbarts für die 1793 abgehenden Abiturienten mit dem Titel „Etwas über die allgemeinsten Ursachen, welche in Staaten den Wachsthum und den Verfall der Moralität bewirken“ stellt Herbart fest: „Schrecklich sind solche Verirrungen menschlichen Geistes! Doppelt schrecklich bey einem gebildeten Volke! – Doch diese Bildung – war sie nicht grossentheils nur Verfeinerung der Sinnlichkeit?“ (Kehrbach Band 1, S. 407) In

diesem Zitat steckt schon eine Frage, die sich nicht nur auf die schrecklichen Ereignisse in Paris bezieht, auf die Hinrichtung des französischen Königs und die Ermordung tausender Menschen, es ist die Frage nach der Wirksamkeit von Bildung und ihrer inhaltlichen Ausrichtung, die anscheinend im Widerstreit stehen kann zur ungezügelter Macht der Sinnlichkeit. „Charakterstärke der Sittlichkeit“ als Perspektive wird in Herbarts „Allgemeiner Pädagogik“ eine Herbartsche Antwort sein. Was Herbart bis zu diesem Punkt deutlich ist: Revolution, Umsturz ist bedenklich und Vernunft und Moral beziehen sich aufeinander, deshalb müssen sie gemeinsam entwickelt werden – „Erziehender Unterricht“ wird hierzu in der „Allgemeinen Pädagogik“ Herbarts ein wichtiges Stichwort werden. Die Ermöglichung des sich Bedienens des eigenen Verstandes durch Bildung ist dabei eine wesentliche Perspektive. Die Benutzung des eigenen Verstandes führt zum rationalen, zum vernünftigen Handeln. Wenn – nach Kant – Aufklärung die Befreiung des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit ist, dann ist Bildung das Mittel zur Überwindung der Unmündigkeit – individuumsbezogen gesehen; Subjekt von Erziehung und Bildung ist das Individuum und deshalb muss eine „Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet“ werden, wie es der Titel der Herbartschrift von 1806 schon als Programm ausweist, nicht aus anderen Zwecken, etwa denen des Staates oder der Kirche, mit denen Vorgaben gemacht würden und Vereinnahmungen erfolgen könnten.

Das, was Herbart mit seiner Rede von 1793 anspricht und wozu Konsequenzen in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ gezogen werden, ist aus dem Gesamtzusammenhang und dem Selbstverständnis zu verstehen, also aus der grundlegenden geistigen Prägung und Entwicklung Herbarts. Und als grundlegende Erkenntnis findet sie ihren Niederschlag in seiner Pädagogik.

Das können Blicke in Einzelaspekte besonders verdeutlichen.

Herbart verließ 1794 das Oldenburger Gymnasium und Oldenburg, um in Jena zu studieren. Nach dem Willen der Eltern sollte es Jura sein, nach seinem Wunsch die Philosophie. Herbart konnte die Erlaubnis durch die Eltern durchsetzen, zunächst ein Jahr Philosophie zu studieren. Interessanterweise schien es dem Vater

nicht schwer zu fallen, das seinem Sohn zuzubilligen. Neben der Philosophie – sein akademischer Lehrer war hier vor allem Fichte – studierte er Jura, Mathematik und Literaturwissenschaft.

Das Studium wurde aber nach drei Jahren durch seine Mutter beendet, die näheren Umstände sollen hier nicht ausgebreitet werden. Herbart musste eine Stelle als Hauslehrer bei der Familie Steiger in der Schweiz antreten. Von der Entscheidung seiner Mutter war Herbart, wie sie selbst schrieb, „wie angedonnert“ (Kehrbach Band 16, S. 72). In der Schweiz lernte er auch Pestalozzi und dessen Arbeitsweise kennen. Die Jahre von 1800 bis 1802 verbrachte Herbart dann in Bremen bei seinem Studienfreund Smidt. Hier bereitete er sich auf eine akademische Laufbahn vor, die in Göttingen ihren Anfang nehmen sollte.

Oldenburg hat Herbart nach seinem Weggang 1794 nur noch einmal, 1800, aufgesucht. Er konnte hier nur noch die Trennung seiner Eltern zur Kenntnis nehmen und die Zustimmung seines Vaters erreichen, den nun einmal eingeschlagenen akademischen Weg fortzuführen.

Im Oktober 1802 wurde Herbart in Göttingen innerhalb einer Woche promoviert und habilitiert; vom Wintersemester 1802/1803 an arbeitete er dann in Göttingen als Privatdozent, 1805 erhielt er dort eine Professur für Philosophie, 1809 folgte er einem Ruf an die Universität Königsberg, 1833 kehrte er nach Göttingen zurück, wo er nach zwei Schlaganfällen am 14. August 1841 starb.

Es geht um die „Allgemeine Pädagogik“ von 1806 und die Frage nach Oldenburgischen Motiven darin. Wer nach ganz konkreten direkten Zusammenhängen sucht, sucht vergeblich. Zunächst sind es die grundlegenden Dinge, die zusammenpassen, zum Beispiel Herbarts Persönlichkeitsentwicklung unter den geschilderten Verhältnissen. Sie haben aus ihm einen vielseitig interessierten Denker gemacht, ihn zum systematischen, logischen Denken gebracht, in das das Wissen seiner Zeit in einer sehr großen Breite einging und das er generell für weitergebenswert im Rahmen von schulischer Bildung hielt. Seine philosophische Grundbildung und die daraus folgende Einsicht in die Welt haben ihn für die Pädagogik zu der Auffassung gebracht, sie müsse „aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet“ werden.

Wer heute die „Allgemeine Pädagogik“ Herbarts lesen will, dem fällt es unter Umständen recht schwer am Text zu bleiben. Wortwahl, spezifische Begriffe, die Grammatik und das dahinter stehende Denken sind für manchen offenbar schwer nachzuvollziehen. Jedenfalls sind Studierende der Pädagogik nicht von Anfang an begeisterte Herbarttextleserinnen und -leser. Herbart will in Ruhe, nein mit Muße gelesen werden, an aktuelle Texte gewöhnte Leser tun sich da unter Umständen schwer. Aber diejenigen, die mit dem Lesen von Herbarttexten beginnen, kann es auch sehr schnell packen und zu einer sehr fruchtbaren Auseinandersetzung damit führen.

Die „Allgemeine Pädagogik“ enthält drei Teile, drei „Bücher“, wie es im Inhaltsverzeichnis heißt, die überschrieben sind mit „Zweck der Erziehung überhaupt“, „Vielseitigkeit des Interesses“ und „Charakterstärke der Sittlichkeit“. Dieses sind die Reflexionsebenen, auf denen Herbart den Zusammenhang von Erziehung und Leben beschreibt.

In der Einleitung dazu setzt sich Herbart nicht mit Oldenburgischen Erfahrungen und Reflexionen zu diesen Erfahrungen auseinander, so dass ein Bezug dazu nachzuvollziehen wäre. Nein, er setzt sich mit John Locke und Jean-Jacques Rousseau auseinander und grenzt sich von diesen ab, um seine eigenen Ideen vorzutragen. Und dabei begründet er auch, warum eine „Allgemeine Pädagogik“ als Theorie der Erziehung notwendig ist:

„Die Meisten, welche erziehen, haben vorher ganz unterlassen, sich für dies Geschäft einen eigenen Gesichtskreis zu bilden; er entsteht ihnen während der Arbeit allmählig. ... Aber die Erzieher hören nicht auf zu klagen, wie viel ihnen die Umstände verderben; die Bedienten, Verwandten, Gespielen, der Geschlechtstrieb, und die Universität!“ (Kehrbach Band 2, S. 5)

Und weil das so ist stellt er fest: „Pädagogik ist die Wissenschaft, deren der Erzieher für sich bedarf. Aber er soll auch Wissenschaft besitzen zum Mittheilen. Und ich gestehe gleich hier, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht; so wie ich rückwärts ... keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht.“ (Kehrbach Band 2, S. 10) Die schon angesprochene Verbindung von Moral und Wissen ist hier mit angesprochen und das sind selbst-

verständlich Oldenburger Erfahrungen. Kruse, Ültzen, Manso und andere haben für Herbart diesen Zusammenhang immer verkörpert und vertreten.

Der „Zweck der Erziehung“, dargestellt im ersten „Buch“, ist die Ausschöpfung der Bildsamkeit des Heranwachsenden von der Führung bis zu Entlassung in die Selbstverantwortung. Herbart: „Das jüngere Kind ist noch nicht fähig, die Wohlthat der Erziehung zu schätzen. Der zwölfjährige, von früh auf richtig geleitete Knabe, schätzt sie über Alles; aus innigem Gefühl vom Bedürfniß der Führung. Der sechzehnjährige Jüngling fängt an, das Geschäft des Erziehers an sich zu ziehen; er hat die Gesichtspunkte desselben zum Theil aufgefaßt, er geht darauf ein, zeichnet sich darnach seine Wege vor, behandelt sich selbst.“ (Kehrbach Band 2, S. 138) Auch das könnten reflektierte Erfahrungen der eigenen Kindheit sein.

Sucht man nach Oldenburger Begründungen für die Herbartsche Formel vom „Erziehenden Unterricht“ und stellt damit den Zusammenhang von Moralentwicklung und Wissensvermittlung in den Mittelpunkt, dann findet man eine interessante Passage in einer Veröffentlichung des Großvaters Johann Michael Herbart. Dort heißt es, dass das allgemeine „Verderben der Menschen, im Verstande, im Willen und in den Gemüthsbewegungen ..., insbesondere die grobe Unwissenheit der meisten in natürlichen so wohl als geistlichen Dingen, ihre falsche Meynungen und Vorurtheile, verkehrte Erziehung, lasterhafte Beyspiele, schlechten Unterricht, verführerische Bücher, ungeschickte Lehrer, und dergleichen unzählige Stücke“ ein tugendhaftes Leben verhindern. (J. M. Herbart 1751, S. 3) Johann Michael Herbart zählt in einer anderen Veröffentlichung auf, welche Quellen des Verderbens er für die Jugend sieht und seine Aufzählung umfasst von „sinnlichen Begierden“ über „unbändigen Eigensinn“ und „unbequeme Hartnäckigkeit“ eine Vielzahl an Gründen, der nur mit Erziehung beizukommen sei. (J. M. Herbart 1736, S. 8) Hier wird – wie bei Johann Friedrich Herbart – eine individuumszentrierte Sichtweise der Probleme vorgestellt, wenngleich deren sozialer Kontext als begünstigender Faktor auch erwähnt ist. Mit der Betrachtung des Zusammenwirkens der Faktoren „Empfindungskraft“, „Ein-

bildung“ und „Gedächtniß“ muss ein Erziehungskonzept darauf reagieren und der Hinweis auf auch drastische Maßnahmen des Eingreifens der Pädagogen, insbesondere im frühen Alter, ist Johann Michael Herbarts Konsequenz. – Johann Friedrich Herbart benutzt den Begriff der „Regierung“ und skizziert damit das Eingewöhnen in Ordnungen, auch das aus seiner Sicht notwendige Disziplinieren. Die Regierung schafft – und das mag in den Ohren heutiger Zuhörer merkwürdig klingen – Freiraum für Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit. Sie führt zur inneren Freiheit. Erziehung, erziehender Unterricht, formt die philosophische Idee der Freiheit zur wirklichen inneren Freiheit. Das Bedürfnis nach Erziehung schwindet, wird durch Selbststeuerung abgelöst.

Da auch Ültzen sich in Veröffentlichungen zur Pädagogik geäußert hat, wäre es möglich, hier ebenfalls nach Zusammenhängen zu Herbarts „Allgemeiner Pädagogik“ zu suchen. Wenn auch auf unterschiedlicher Abstraktionsebene dargestellt, so lassen sich zwischen der Grundauffassung Johann Michael Herbarts und Ültzens große Übereinstimmungen feststellen. Auch bei ihm geht es um die Frage der Führung der Kinder und er kommt ebenfalls zu dem Ergebnis, dass der Führungsstil konsequent und auch hart sein muss, um Kinder, die „eigensinnig, widerspenstig, schadenfroh, tückisch, naschig, faul usw.“ sind, in die richtigen Bahnen zu lenken. Die Auffassung, nur mit Liebe und Güte und mit Worten erziehen zu können, kommentiert Ültzen mit dem Hinweis, dass er es bedauere, sich zu dieser Vernunft und Einsicht nicht hinaufschwingen zu können. (Ültzen 1787, S. 416)

Johann Friedrich Herbarts Auffassung von Regierung, von Zucht, so wie er sie sich in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ vorstellt, muss aber nicht eine direkte Anknüpfung an die in Oldenburg vertretenen Positionen enthalten. Mit Ültzen hat er vermutlich als dessen Zögling darüber nicht gesprochen.

Herbarts „Allgemeine Pädagogik“ ist ein geistiges Produkt Herbarts, ein Konstrukt sehr systematisch durchdachter Zusammenhänge aus der Notwendigkeit der Erziehung des Menschen heraus. Darin fließen sicher Erfahrungen und Erinnerungen ein. Dass Oldenburgische Motive diese „Allgemeine Pädagogik“ be-

stimmen oder gar wesentlich beeinflussen, kann nicht bestätigt werden. Dass die geistigen Auseinandersetzungen seiner Zeit, auch seiner Jugendzeit, darin verwoben sind, sehr wohl. Und diese geistigen Auseinandersetzungen haben selbstverständlich auch in Oldenburg stattgefunden und Herbart hat sie, soweit er sie zur Kenntnis nehmen konnte, für sich verarbeitet.

Literaturhinweise

- Asmus, W.: Johann Friedrich Herbart. Eine pädagogische Biographie, 2 Bände. Heidelberg 1968/1969.
- Burkhard, K.: Erkundung der Lebenswirklichkeit der ‚arbeitenden Klassen‘ – Thomas Hodgskins ‚Travel in the North of Germany‘ (1820). In: Archiv für die Geschichte des Widerstandes und der Arbeit 1, 1980, S. 51-69.
- Busch, F. W./Raapke, H.-D. (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart. Leben und Wirken in den Widersprüchen seiner Zeit. Neun Analysen. Oldenburg 1976.
- Fietz, R.: Herbart und die französische Revolution. In: Klattenhoff, K. (Hrsg.): „Knaben müssen gewagt werden.“ Johann Friedrich Herbart gestern und heute. Oldenburg 1997, S. 15-24.
- Gruner, J.: Meine Wallfahrt zur Ruhe und Hoffnung oder Schilderung des sittlichen und bürgerlichen Zustandes Westphalens am Ende des achtzehnten Jahrhunderts. Frankfurt 1802.
- v. Halem, G. A. : Geschichte des Herzogthums Oldenburg, Band II. Oldenburg 1795.
- Herbart, J. M.: Kurtzer Entwurff von den vornehmsten Quellen des Verderbens der Jugend. Oldenburg 1736.
- Herbart, J. M.: Kurze Betrachtung einiger Ursachen wodurch die Tugend unter den evangelischen Christen verhindert wird.

Oldenburg 1751.

- Hinrichs, E.: Oldenburg in der Zeit Herzog Peter Friedrich Ludwigs (1785-1829). In: Stadt Oldenburg (Hrsg.): Geschichte der Stadt Oldenburg, Band 1. Von den Anfängen bis 1830. Oldenburg 1997, S. 481-622.
- Kehrbach, K./Flügel, O. (Hrsg.); Fritzschn, Th.. (Bearb.): Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke, Band 1-15, Leipzig/Langensalza 1882-1909; Band 16-19, Langensalza 1912.
- Klattenhoff, K.: Herbart, Johann Friedrich (1776-1841). In: Friedl, H./Günther, W./Günther-Arndt, H./Schmidt, H. (Hrsg.): Biographisches Handbuch zur Geschichte des Landes Oldenburg. Oldenburg 1992, S. 303-305.
- Klattenhoff, K.: Herbart, Johann Michael (1703-1768). In: Friedl, H./Günther, W./Günther-Arndt, H./Schmidt, H. (Hrsg.): Biographisches Handbuch zur Geschichte des Landes Oldenburg. Oldenburg 1992, S. 305-306.
- Klattenhoff, K.: Kruse, Christian (Karsten) Hinrich (1753-1827). In: Friedl, H./Günther, W./Günther-Arndt, H./Schmidt, H. (Hrsg.): Biographisches Handbuch zur Geschichte des Landes Oldenburg. Oldenburg 1992, S. 397-398.
- Klattenhoff, K.: Manso, Johann Siegmund (1731-1796). In: Friedl, H./Günther, W./Günther-Arndt, H./Schmidt, H. (Hrsg.): Biographisches Handbuch zur Geschichte des Landes Oldenburg. Oldenburg 1992, S. 435-436.
- Klattenhoff, K. (Hrsg.): „Knaben müssen gewagt werden.“ Johann Friedrich Herbart gestern und heute. Oldenburg 1997.
- Klattenhoff, K. (Hrsg.): Zum aktuellen Erbe Herbart's. Ein Klassiker der Pädagogik nach der Jahrtausendwende. Oldenburg 2004.
- Nohl, H.: Der lebendige Herbart. In: Die Sammlung 1948, S. 201-208.
- Pleitner, E.: Oldenburg im neunzehnten Jahrhundert. Band I: Von 1800-1848. Oldenburg 1899.
- Prange, K.: Johann Friedrich Herbart (1776-1841). In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik, Band I. München 2003, S. 172-180.
- Raapke, H.-D.: Johann Friedrich Herbart – Pädagoge in den Widersprüchen seiner Zeit. In: Busch, F. W./Raapke, H.-D. (Hrsg.): Jo-

- hann Friedrich Herbart. Leben und Wirken in den Widersprüchen seiner Zeit. Neun Analysen. Oldenburg 1976, S. 11-22.
- Schulze, H.-J.: Oldenburgs Wirtschaft – einst und jetzt. Eine Wirtschaftsgeschichte der Stadt Oldenburg von Beginn des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Oldenburg o. J. [1965].
- Seidenfaden, F.: Die Pädagogik des jungen Herbart. Weinheim/Berlin 1967.
- Spieske, H. A.: Erinnerungen eines alten Oldenburgers. Oldenburg o. J. [1874].
- Ültzen, H. W. F.: Über einige Nachlässigkeiten und Fehler der Eltern in der Erziehung, welche auch der geschickteste Lehrer nicht wieder gut zu machen im Stande ist. In: Blätter vermischten Inhalts, Band 1, Jahrgang 1787, S. 112-122 u. S. 404-424.

KLAUS PRANGE

Herbarts „Allgemeine Pädagogik“ im Diskurs seiner Gegenwart

In einem seiner glänzenden Aperçus hat Friedrich Schlegel 1798 die drei „größten Tendenzen“ und Themen seines Zeitalters benannt: die Französische Revolution, Fichtes Wissenschaftslehre und Goethes (Wilhelm) Meister; gemeint ist der Bildungsroman „Wilhelm Meisters Lehrjahre“, die „Wanderjahre“ erschienen erst 1821. Ich fasse die Themen etwas allgemeiner: das erste Thema ist die große Politik, das andere die Reflexion auf das Ich, wie sie Kant mustergültig vorgeführt und Fichte dann auf die Spitze getrieben hatte, und als letztes, zusammenfassendes Thema in der Reihe die Erziehung.

Wer immer öffentlich Gehör suchte und in den Diskurs über Fragen von allgemeinem Interesse eintrat, hatte diese Themen zu berücksichtigen, um mit der Gegenwart *al pari* zu stehen. Und wer eines der Themen wählte, konnte hoffen, den Öffentlichkeits-test zu bestehen und beachtet zu werden. Dass die Französische Revolution jeden bewegte, der nur etwas über den Lauf der Welt nachdachte, versteht sich von selbst. Sie bildete den epochalen Erlebnishintergrund sowohl derjenigen, die noch wie Kant und Goethe im *ancien regime* groß geworden waren, als auch der Jüngeren, die gleichzeitig Kants Vernunftkritiken und die Berichte von der politischen Front in Paris lasen, wie Hegel und Fichte, Humboldt und Herbart, um die berühmtesten zu nennen. Dabei mochte, europäisch betrachtet, der Eindruck entstehen, als gebe es eine Art Arbeitsteilung zwischen Deutschland und Frankreich: dort der Umsturz der alten Ordnung und die Einrichtung der wirklichen, politischen Freiheit; hier, mit Kant zu sprechen, die „Revolution der Denkungsart“, die das Subjekt in die Mitte der Welt stellte und seine individuelle Dignität zum Angelpunkt der theoretischen Orientierung und seiner praktisch-moralischen Be-

währung machte.

Und die Erziehung? Welche Funktion kommt in diesem Dual von politischer Freiheit einerseits und geistiger Freiheit andererseits der pädagogischen Reflexion zu? Es genügt ja nicht festzustellen, dass in den neunziger Jahren des 18. und im ersten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts eine Vielzahl bedeutender Schriften zu Erziehungsfragen vorgelegt wurden; wir möchten das auch verstehen. Deshalb die Frage, ob es zwischen den drei größten Tendenzen einen Zusammenhang gibt, ein wechselseitiges Verhältnis, und weiter: ob dieses Verhältnis auch in der Zeit selber gewusst wurde. Einer, der das Wechselverhältnis von uneingelöster Freiheit und dem Exil des Freiheitsgedankens in der Erziehung ausgesprochen hat, ist Schiller gewesen. In den „Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen“ von 1796 wird das Reich der Formen als Vorschein einer zukünftig auch realen Freiheit definiert. Was die Franzosen in der Wirklichkeit vollbringen, auf der Bühne des Lebens, hat sein Gegenstück im Leben der Bühne, in der Kunst und im Spiel. Das symbolische Handeln hält bereit für das realpolitische. Es ist nicht schwer zu sehen, dass Herbarts Frühschrift über die „Ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung“ von 1804 diese Gedankenlinie Schillers aufgenommen und entschieden pädagogisch artikuliert hat.

In dieser Frühschrift Herbarts ist angelegt, was sich dann in der „Allgemeinen Pädagogik“ systematisch entfaltet findet. Doch den Bezug auf Politik, der sich bei Schiller findet, wird man in der „Allgemeinen Pädagogik“ von 1806 vergeblich suchen. Sie präsentiert sich als ein Werk der Wissenschaft, ganz entschieden so, und wenn man es heute liest, scheint es unberührt von Krieg und Diplomatie, von großer Politik und deutschen Malaisen. Kein Wort von Napoleon und davon, dass in eben diesem Jahre dem „Heiligen Römischen Reich deutscher Nation“ der Totenschein ausgestellt wurde, keine Andeutung von dem, was mit Austerlitz und schließlich mit Jena und Auerstädt zur traurigen Wirklichkeit werden sollte. Kein Hauch der Zeitereignisse und der deutschen Misere findet sich in der „Allgemeinen Pädagogik“ Herbarts, kein Appell an eine bessere Zukunft und an die Aufgaben, die der Erziehung dabei zukommen könnten; man könnte auch sagen: kein

Hauch von Geschichte und Revolution, kein direkter oder indirekter Hinweis auf den „Geschäftsführer des Weltgeistes“, um eine Wendung Hegels auf Napoleon zu münzen.

Napoleon ist gewissermaßen die Chiffre für den radikalen Umbruch, der in der Großen Revolution vollzogen worden war: die Totenglocke für die alten Autoritäten und das gute alte Recht, dagegen jetzt der code civile, das Ende der kleinen und kleinsten Fürstentümer, der Reichsstifte und Reichsabteien. Napoleon war ein Genie der schöpferischen Zerstörung. So haben ihn im Übrigen auch Hegel und Goethe gesehen, die in dieser Hinsicht geschichtlich und nicht nur national dachten. „Die Geschichte der Deutschen – so Thomas Nipperdey in seiner „Deutschen Geschichte“ – ihr Leben und ihre Erfahrungen in den ersten ein- einhalb Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts, in denen die ersten Grundlagen eines modernen Deutschland gelegt worden sind, steht unter seinem überwältigenden Einfluß“ (Nipperdey 1983, S. 11).

Doch von alledem ist in der „Allgemeinen Pädagogik“ unseres Herbart nichts zu verspüren, weder Gegenwehr noch Anlehnung. Das Wort Napoleons: die Politik sei das Schicksal, scheint für ihn nicht zu gelten. Es ist, als sei die „Allgemeine Pädagogik“ in einer Exklave der Zeitverhältnisse entstanden; Theorie eben, wie sie immer und unter allen Sonnen und überall entstehen kann, wenn nur jemand da ist, der genug Sachverstand und „Distanz zum Aktuellen“ (Nicolai Hartman) aufbringt, um sich der theoretischen Arbeit zuzuwenden.

In der Tat präsentiert Herbart sein Vorhaben einer allgemeinen, systematischen Pädagogik nicht als Lösungsprogramm für die Tagesbedürfnisse, sondern ausdrücklich wissenschaftlich. Das macht er in der Einleitung vollkommen klar. Der erste Satz lautet: „Was man wolle, indem man erzieht und Erziehung fordert, das richtet sich nach dem Gesichtskreise, den man zur Sache mitbringt“ (Herbart 1989, S. 5). Das hört sich ganz selbstverständlich an. Wie sollte es auch anders sein, als dass die praktische Erziehung thematisch und methodisch von unseren Ansichten und, allgemein gesprochen, von unserem Daseinsverständnis abhängt, und zwar so, dass wir diesen Gesichtskreis nicht wei-

ter thematisieren. Er entsteht, so Herbart, „während der Arbeit allmählich“ (Herbart 1989, S. 5.). Die Pädagogik als das Bewusstsein, das die Erziehung begleitet, ist zunächst gebunden an die persönliche und soziale Erfahrung, eine Gemengelage mehr oder minder erprobter Praktiken, Vernunft und common nonsense einträchtig nebeneinander, Faustregeln des Umgangs mit Kindern und sehr spezifische Interessen der sozialen Systeme, an die die Heranwachsenden abgeliefert werden. Diese immer laufende Praxis oder genauer: diese Praxen in ihrer Vielzahl schaffen sich zwar ihre eigenen Ideologien; man könnte auch sagen: sie schaffen sich ihre Ausreden, mit der Folge, dass die Pädagogik ein „Spielball der Sekten bleibt“ (Herbart 1989, S. 8), wo „jeder nur erfährt, was er versucht“ (Herbart 1989, S. 7). Das gilt nicht nur für den „neunzigjährigen Schlendrian eines neunzigjährigen Dorfschulmeisters“ (Herbart 1989, S. 7) - diese merkwürdige Übertreibung Herbarts ist sprichwörtlich geworden -, dieser Zirkel von eigener Praxis und Selbstbestätigung gilt für jede Erziehung, die ihren Gesichtskreis nicht ausdrücklich begründet. Sie weiß immer schon, was man will und soll, und benutzt Angebote der Theorie nur in dem Maße, wie sie sich dazu eignen, eben diese Praxis zu stützen und zu rechtfertigen. Man könnte dies den Dogmatismus der Praxis nennen, ein unvermeidbarer Dogmatismus für alle, die unter dem Druck dringlicher Lagen zu handeln haben.

Dennoch: bei diesem Dogmatismus der Praxis darf es nicht bleiben, es gilt die Erziehung zu beobachten und eine eigene Praxis der Theorie zu begründen. Dazu sagt Herbart: „Möchten diejenigen, welche die Erziehung so gern bloß auf Erfahrung bauen wollen, doch einmal aufmerksam hinüberblicken auf andere Erfahrungswissenschaften“ – als Beispiele nennt er Physik und Chemie – und konstatiert: „Erfahren würden sie – die Erfahrungsprediger – dass man aus einer Erfahrung nichts lernt, und aus zerstreuten Beobachtungen ebenso wenig ... dass man nicht eher von Erfahrung reden darf, bis der Versuch geendigt ist, bis man vor allen Dingen die Rückstände genau geprüft, genau gewogen hat“ (Herbart 1989, S. 7).

Diese Bemerkungen treffen aber noch gar nicht die entscheidende Pointe, die wir Herbart verdanken. Dass man Einzelbeobach-

tungen nicht verallgemeinern darf, dass es methodischer Beobachtung und auch der Experimente und regulierter Prüfverfahren bedarf, ist inzwischen Gemeingut. Dazu brauchen wir uns nicht mit Herbart zu befassen. Es ist eine andere Antwort Herbarts, die seine Sonderstellung sowohl damals in seiner Zeit wie auch überhaupt in der Pädagogik ausmacht. Das wird deutlich, wenn man sich den vollen Titel der „Allgemeinen Pädagogik“ klarmacht. Er lautet: „Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet“. Die Pointe besteht darin, dass die Begründung der Pädagogik, wie wir heute sagen würden, selbstreferenziell erfolgen soll, nicht durch Berufung auf andere Autoritäten oder Instanzen wie Staat oder Kirche, politische Richtungen und weltanschauliche Gruppen oder regionale Bräuche. Vielmehr kann sie sich als eignes Thema und eigener Forschungskreis nur dadurch etablieren, dass sie sich auf „ihre einheimischen Begriffe“ bezieht (Herbart 1989, S. 8). Die Rede von den einheimischen Begriffen gehört zu den Standardformeln, die wir Herbart verdanken und darf hier natürlich nicht fehlen. Der Ausdruck stammt aus der Schulphilosophie des 18. Jahrhunderts. Jede Wissenschaft, so noch Kant in seiner Logik-Vorlesung, bestehe aus *principia domestica*, eben das sind die einheimischen Begriffe, und *principia peregrina*, man könnte übersetzen: aus entlehnten, anderen Wissenschaften entnommenen Begriffen. Die erste Sorte ist unabdingbar, sonst haben wir es gar nicht mit einer Wissenschaft zu tun, die zweite Sorte dient der Ergänzung und Konkretisierung. Die erste artikuliert den Selbstbezug, die zweite den Bezug auf Verwendungen und Folgen im Umfeld. Modern gesprochen: es gibt Selbstreferenz und Fremdreferenz. Wird die Fremdreferenz dominant, und das ist nach Herbart der traurige Fall der Pädagogik, dann gleicht sie einer „eroberten, von einem Fremden aus regierten Provinz“ (Herbart 1989, S. 8.), gewissermaßen als Subunternehmer anderer besser organisierter Disziplinen, heute etwa der Psychologie oder der Soziologie, der Betriebswirtschaftslehre oder der Hirnforschung. Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung ist so gesehen ein Programm, nicht die Beschreibung eines schlicht gegebenen Tatbestands. Die Allgemeinheit der pädagogischen Reflexion ist abhängig davon, dass sie ihre leitenden Begriffe unabhängig von

diesen Fremdreferenzen ausbildet. Um es paradox zu formulieren: Pädagogik ist nützlich eben dadurch, dass sie sich gegen spezifische Nutzungsprogramme immunisiert.

Damit bin ich wieder bei meiner Eingangsbemerkung über Herbart und komme auf die bemerkenswerte Neutralität seiner „Allgemeinen Pädagogik“ gegenüber den Dringlichkeiten seiner Gegenwart zurück. Es ist, als ob unten auf der Straße die Revolution tobt, die größten Umwälzungen sich vollziehen und es auch die jungen Intellektuellen auf die Straße treibt, während oben in seiner Studierstube jemand darüber nachdenkt, wie man von alledem unberührt und ungerührt definieren und wissenschaftlich erfassen kann, was Erziehung ist und soll. Doch gerade diese Distanz zum Aktuellen hatte eine Funktion im Diskurs seiner Gegenwart, auch wenn diese Ansicht nicht die Regel war, sondern eher die Ausnahme. Das zeigt der Blick auf jene Werke, die vor, neben und nach Herbart auf den Plan traten. Sie verdanken ihre Resonanz der teils verdeckten, teils offenen Korrespondenz von großer Politik und Erziehung, auf die ich jetzt noch eingehen möchte, ehe ich wieder auf die „Allgemeine Pädagogik“ zurückkomme.

Die Schumpeter-Formel von der schöpferischen Zerstörung habe ich schon benutzt und daran erinnert, dass die Zeit, von der wir sprechen, sagen wir: zwischen dem Ausbruch der Französischen Revolution und den Freiheitskriegen, eine Zeit außerordentlicher intellektueller Produktivität gewesen ist, gerade auch und entschieden für den hier interessierenden pädagogischen Themenkreis. Schlechte Zeiten sind offenbar gut für die pädagogische Produktion. Ich will nur einige der weniger unbekannteren Pädagogik-Autoren nennen, deren Schriften um 1806 herum erscheinen: von Jean Paul die „Levana oder Erziehlehre“, das „Ameisenbüchlein“ von Gotthilf Salzmann und in 5. Auflage Niemeyers „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts“, Johann Michael Sailers „Erziehung für Erzieher“ und die Pädagogik-Vorlesung Kants, von Rink posthum herausgebracht.

Im selben Jahr wie Herbarts „Allgemeine Pädagogik“ erscheint aber auch von Hegel die großartige „Phänomenologie des Geistes“; fertiggestellt, wie es gelegentlich etwas melodramatisch heißt, unter dem Geschützdonner von Jena und Auerstädt, ein

Werk, von dem Joachim Ritter bemerkt hat, es habe die Revolution zum Prinzip des Denkens gemacht, um der politischen Revolution die Spitze abzubrechen (vgl. Ritter 1957). Der Sturm auf die Bastille verwandelt sich in den spekulativen Karfreitag der Reflexion, ohne den der Eintritt in das Reich des Geistes und der Freiheit nicht zu haben ist. Kurz nach Herbart und 1806 erscheint des weiteren von Friedrich Immanuel Niethammer die Schrift über den „Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unserer Zeit“ – so der volle Titel –, eine Schrift, die der unseligen Opposition von Geistesbildung und bürgerlicher Nützlichkeit Stimme gab und zugunsten dessen entschied, was dann in der Folge „Neuhumanismus“ genannt wurde. Es erscheint aber auch in dem Jahr 1808 von dem Staatsrechtler Karl Ludwig Poelitz „Die Erziehungswissenschaft, aus dem Zwecke der Menschheit und des Staates praktisch dargestellt“. In dem Titel ist zusammengespannt, was genau das Problem der theoretischen Verortung der Pädagogik betrifft. „Menschheit“ – damit ist nach dem Wortgebrauch der Zeit das gemeint, was den Menschen zum Menschen macht, seine Humanität und Vernunftwürde. Da schließt sich Poelitz an Kant und die Semantik der Selbstbestimmung an, die zur Standardausrüstung des aufgeklärten Bewusstseins gehörte, heute würden manche sagen: an das Projekt Moderne, und was Staat heißt, brauche ich nicht weiter zu erläutern. Das eigentliche Problem steckt in dem harmlosen Wort „und“. Auf der einen Seite das Ideal individueller Perfektion, auf der anderen der Zweck des Staates, der diesen Individuen als ein Objektives gegenübersteht. Dazwischen die Pädagogik als das Verfahren, einen Ausgleich zu stiften und beide Zwecke aufeinander zu beziehen. In der Folge wird die eine Version darin bestehen, die Freiheit des Individuums gegenüber und vom Staat zu betonen, das ist die liberale Variante, oder aber Freiheit gerade durch den Staat zu ermöglichen, das ist im wesentlichen die deutsche Variante geworden. Diese Differenz lässt sich ja bis in die Gegenwart und aktuelle Streitfragen auf europäischer und nationaler Ebene beobachten.

Staat und Erziehung, Pädagogik und Politik: in dieses Spannungsverhältnis lässt sich der öffentliche pädagogische Diskurs einord-

nen, mit der spezifisch deutschen Pointe, dass sich der öffentliche Diskurs gerade auch als pädagogischer artikuliert. Warum? Nun, aus dem angegebenen Grund: weil eine andere, politisch organisierte Öffentlichkeit nicht bestand und den alten Tribünen, nämlich den Kanzeln und Akademien, die Stunde geschlagen hatte oder sie eben nur noch partikular waren. Pädagogik fungiert als Ersatz und Stellvertreter für die Erörterung derjenigen Fragen, die alle betreffen. Auch das ist, nebenher gesprochen, eine Eigentümlichkeit unseres Landes geblieben. Der Diskurs über allgemeine Zielsetzungen und Sinnfragen, über Werte und Normen wird vorzugsweise als pädagogische Frage behandelt, als ob die Gesellschaft etwas sei, das man unterrichten und über Unterricht erziehen könnte wie eine Schulklasse. Es ist insofern auch kein Zufall, dass sich die Standardformel für das, was man sich unter Bildung vorzustellen habe, nämlich die „höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“, in einem staatstheoretischen Traktat findet, nämlich Humboldts „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ (Humboldt 1792/1960, S. 65). Da geht es wesentlich um den Staatszweck, um Zivil- und Strafrecht, um Verwaltung und Polizei. Dieser Kontext wird oft übersehen. Er ist aber charakteristisch für eine Lage, wo von einem deutschen Staat keine Rede sein konnte und es durchaus zweifelhaft war, ob es dazu kommen würde. Das war ja keineswegs ausgemacht; es gab die Nation, gewiss; aber als Nation ohne Staat; ein höchst problematischer Zustand, und genau in dieses Interim passt der Rückzug auf Bildung als Inbegriff eines Reiches des Geistes und freier Individuen, gewissermaßen für einen erst noch zu schaffenden Staat (vgl. Prange 2006).

Was das bedeutet, lässt sich aus Herbarts Gegenstellung zu seinem Lehrer Fichte ersehen. Darauf ist noch kurz einzugehen, bevor ich dann endlich wieder zur „Allgemeinen Pädagogik“ komme. In seinen „Reden an die deutsche Nation“, im Winter 1807/08 in Berlin unter den Augen der französischen Okkupation gehalten und dann auch als Schrift herausgekommen, hat Fichte der Erziehung ausdrücklich eine politisch eingreifende Funktion zugeordnet; eben nicht nur symbolisches Handeln, sondern aktiv engagiert

in reformpolitischer Absicht. „Erziehung der Nation“: das ist das Stichwort für die Gegenwartsaufgabe. Und zwar eine „gänzlich veränderte Erziehung als das einzige Mittel die deutsche Nation im Dasein zu erhalten“ (Fichte 1971, S. 274). Wir wollen, sagt Fichte, „durch die neue Erziehung die Deutschen zu einer Gesamtheit bilden, die in allen ihren einzelnen Gliedern getrieben und belebt sei durch dieselbe Eine Angelegenheit“ (Fichte 1971, S. 274). Er nennt sie nicht, die Eine Angelegenheit, aber es konnte nicht anders verstanden werden, als Bildung zur Nation: Pädagogik als Heil- und Rettungsmittel in der Stunde der Not.

Was ist es, das Herbart an diesem Projekt auszusetzen fand? Schließlich dient doch nach allgemeiner Auffassung die Erziehung dazu, die heranwachsende Generation in die Aufgaben und Geschäfte von heute und morgen einzuführen. Umso mehr dann, wenn die Nation am Boden liegt. Noch in den „Briefen über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik“ von 1832 kommt er darauf zurück und wiederholt seine Bedenken gegen das Fichte-Projekt. „Die Nation brauchte ganz andere Retter, und hat sie gefunden“ (Herbart 1986, S. 237). An welche Retter da zu denken ist, sagt er nicht; ich würde meinen: Blücher und Gneisenau, den Freiherrn vom Stein und überhaupt die Aktivisten der Freiheitskriege, aber nicht irgendwelche Pädagogen. Deren Geschäft bleibt intern und bedarf einer anderen Grundlage als aktives Engagement aus dem Bedürfnis nach unmittelbarer Wirksamkeit.

Damit komme ich noch einmal auf die einheimischen Begriffe zurück. Sie sind es, die die Systematik tragen sollen, und die Frage ist, welche das sind und ob sie sich in einen stimmigen Zusammenhang bringen lassen. Dazu wäre jetzt eine Nachzeichnung der „Allgemeinen Pädagogik“ im Detail nötig. Aus einsichtigen Gründen ist das in einem Einzelvortrag nicht möglich. Stattdessen will ich die drei Bausteine benennen, die die Autonomie der pädagogischen Reflexion ausmachen, den Kern aller Theoriebildung und das Gerüst der Systematischen Pädagogik. Es sind erstens der Begriff der Bildsamkeit, zweitens der des Unterrichts und drittens das, was Herbart Charakterstärke der Sittlichkeit nennt.

Ohne Bildsamkeit der Heranwachsenden, ich würde auch sagen:

ohne Lernen keine Erziehung. Das Lernen ist gewissermaßen die Betriebsprämisse aller erzieherischen Bemühungen. Dazu hat Herbart eine Lehre vom Funktionieren des Vorstellens vorgelegt. Zweitens bedarf die Erziehung einer Verfahrensweise, wie sie ihr Programm verwirklicht. Das ist vor allem der Unterricht als Lenkung der Vorstellungen durch Darstellung. Ohne Unterricht keine Erziehung. Das zweite Buch der „Allgemeinen Pädagogik“ hat dazu den Grundriss gegeben. Drittens bedarf es einer Klammer, um Bildsamkeit und Unterricht so aufeinander zu beziehen, dass ein vielseitiges, gleichschwebendes Interesse entsteht als Organ der sittlichen Einsicht und moralischer Bewährung. Dafür wählt Herbart den heute befremdlichen Ausdruck „Zucht“. Gemeint ist der Appellcharakter des erzieherischen Verhaltens: die Lernenden werden gewissermaßen an sich selbst erinnert und über das Lernen durch andere schließlich zu dem geführt, was Herbart am Ende der Allgemeinen Pädagogik als „Selbstnötigung“ bezeichnet (Herbart 1989, S. 95). Auffallend, aber auch charakteristisch ist hier, dass Herbart nicht mit bestimmten, externen Forderungen an den Lernenden auftritt, sondern vor allem auf die Form abhebt, in der gelernt wird, so dass schließlich das Weiterlernen zur Disposition für künftige Lagen wird. Das entspricht genau der Konzeption seiner Erziehungstheorie: sie versteht sich nicht als direkter Beitrag zur Bewältigung bestimmter Aufgaben, sondern als Kultivierung dessen, was aller Erziehung, die sich richtig versteht, vorgegeben ist: die individuelle Bildsamkeit. Das ist der erste und letzte Gesichtskreis, von dem alle Erziehung auszugehen und bei dem sie zu bleiben hat.

Mirscheint, dass hierin nach wie vor die Botschaft Herbarts besteht, wie auch immer man seine einzelnen Aussagen über Bildsamkeit, Unterricht und Charakterstärke beurteilen mag. Sie lautet: Sagt den Kindern und den Heranwachsenden nicht verpflichtend, was sie im Einzelfall tun sollen, sondern macht sie stark durch einen formal anspruchsvollen und vielseitigen Unterricht, nimmt Rücksicht auf ihre Bildsamkeit und erinnert sie an ihre Stärke, damit sie selber finden, was sie sich schuldig sind, und entscheiden, was die Lage verlangt. Es gibt eine „Warnung“ in der „Allgemeinen Pädagogik“, die diesen Geist der Zurückhaltung treffend zum

Ausdruck bringt: „Nicht zuviel zu erziehen“ (Herbart 1989, S. 25). Diese Sentenz scheint mir auch kein schlechter Abschluss für die Überlegungen zu sein, die ich Ihnen vortragen durfte und die Sie mit so großer Geduld ertragen haben.

Literatur

- Fichte, J. G.: Reden an die deutsche Nation (1808). In: Fichtes Werke, Bd. 7, Berlin 1971.
- Herbart, J. F.: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). In: Sämtliche Werke, hrsg. v. K. Kehrbach und O. Flügel, Bd. 2, Aalen 1989.
- Herbart, J. F.: Pädagogische Briefe oder Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik (1832). In: Systematische Pädagogik, hrsg. und interpretiert von D. Benner, Stuttgart 1986.
- v. Humboldt, W.: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen (1792). In: Werke in 5 Bänden, Bd. 1, hrsg. von W. Flitner und K. Giel, Darmstadt 1960.
- Nipperdey, Th.: Deutsche Geschichte. 1800 – 1866, München 1983.
- Prange, K.: Erziehung im Reich der Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 52, 2006, S. 4 ff.
- Ritter, J.: Hegel und die Französische Revolution. Köln/Opladen 1957.

Autoren

KLAUS KLATTENHOFF (1943)

Dr. phil., apl. Professor für Lernbehindertenpädagogik an der Carl von Ossietzky Universität.

Ausbildung und Berufstätigkeit als Groß- und Außenhandelskaufmann. Lehramtsstudium und Tätigkeit als Lehrer an verschiedenen Schulen. Von 1973-1980 Wissenschaftlicher Assistent (Schwerpunkte frühkindliche Sozialisation und Kleinkinderziehung), danach Akademischer Rat für Lernbehindertenpädagogik und Hochschuldozent.

Seit 1981 apl. Professor.

Veröffentlichungen zur Sonderpädagogik, Schulpädagogik und Geschichte der Pädagogik.

KLAUS PRANGE (1939)

Dr. phil., Prof. (pens.) für Allgemeine Pädagogik.

1958 bis 1963 Studium der Fächer Deutsch, Englisch, Philosophie an der Universität Kiel. Lehrer am Gymnasium 1964 bis 1972 für die Fächer Deutsch, Englisch und Philosophie. Promotion im Fach Philosophie 1969; Habilitation im Fach Pädagogik 1975. Professor für Pädagogik an der Universität Kiel 1976. Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Universität Bayreuth 1985 bis 1989. Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Universität Tübingen von 1989 bis zur Pensionierung 2003. Ernennung zum Honorarprofessor an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2004.

Arbeitsgebiete: Systematische Pädagogik, Allgemeine Didaktik, Didaktik der Pädagogik.

Letzte Veröffentlichungen: Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. 2005; zusammen mit Gabriele Strobel-Eisele: Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung. 2006

Oldenburger Universitätsreden

Vorträge · Ansprachen · Aufsätze

Über die Lieferbarkeit der Ausgaben Nr. 1 bis Nr. 147 gibt das Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, Postfach 25 41, 26015 Oldenburg, Tel.: 0441/798-2261, Auskunft.

Nr. 148 Boeder, Winfried / Hentschel, Gerd / Panitz, Florian / Calbert, Joseph P.: Sprachliches Zeichen - Semantik, Ikonizität : zum Gedenken an Joseph P. Calbert. – 2003. – 81 S.

ISBN 3-8142-1148-0 € 3,10

Nr. 149 Loeber, Heinz-Dieter: Wissen sie, was sie tun? Mutmaßungen über die aktuellen Strategien in der Hochschulpolitik. – 2003. – 35 S.

ISBN 3-8142-1149-9 € 3,10

Nr. 150 Heid, Helmut: Bildung im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen und individuellen Entwicklungsbedürfnissen. Zur Legitimation bildungspraktischen Handelns. – 2003. – 39 S.

ISBN 3-8142-1150-2 € 3,10

Nr. 151 Kreuzer, Johann: Über Philosophiegeschichte. – 2004. – 37 S.

ISBN 3-8142-1151-0 € 3,10

Nr. 152 Wernstedt, Rolf.: Wie lernt die Bildungspolitik?. – 2003. – 41 S.

ISBN 3-8142-1152-9 € 3,10

Nr. 153 Heyen, Heye: Glaubenssicherheit und Wunschverleugnung als Themen religionspädagogischer Kritik. – 2004. – 41 S.

ISBN 3-8142-1153-7 € 3,10

Nr. 154 Stern, Frank / Wißmann, Friedrich: Judentum und europäische Identität. Zur Bedeutung jüdischer Studien an der Universität Oldenburg. – 2004. – 41 S.

ISBN 3-8142-1154-5 € 3,10

Nr. 155 Busch, Barbara: Berthold Goldschmidt und Felix Mendelssohn Bartholdy. Querverbindungen in ihrem Schaffen.

Oldenburger Universitätsreden

Vorträge · Ansprachen · Aufsätze

Nr. 156 Nullmeier, Frank: Soziale Gerechtigkeit und Wettbewerbsfähigkeit. – 2004. – 30 S.

ISBN 3-8142-1156-1

€ 3,10

Nr. 157 Karwath, Ingo / Toppe, Sabine / Werner, Birgit: Erziehung im historischen Prozeß. Jost von Maydell zur Verabschiedung. – 2004. – 55 S.

ISBN 3-8142-1157-X

€ 3,10

Nr. 158 Schneidewind, Uwe: Authentizität und Exzellenz – Perspektiven für die Universität Oldenburg. – 2004. – 21 S.

ISBN 3-8142-1158-8

€ 3,10

Nr. 159 Oelkers, Jürgen / Czerwenka, Kurt / Wellenreuther, Martin: Erziehen – Lehren – Lernen. Zu Kontinuitäten, Brüchen und Neuorientierungen im Pädagogischen Denken. – 2005. – 104 S.

ISBN 3-8142-1159-6

€ 5,00

Nr. 160 Matzen, Jörg: Grundrecht Bildung. Lernen auf Dauer in Zeiten der Beschleunigung. – 2005. – 37 S.

ISBN 3-8142-1160-X

€ 3,10

Nr. 161 Busch, Friedrich W.: Über den Umgang mit Kindern. Die Bedeutung Janusz Korczaks für das pädagogische Denken der Gegenwart. – 2005. – 34 S.

ISBN 3-8142-1161-8

€ 3,10

Nr. 162 Sommer, Michael / Dörre, Klaus / Schneidewind, Uwe: Die Zukunft war vorgestern: der Wandel der Arbeitsverhältnisse: Unsicherheit statt Normalarbeitsverhältnis? – 2005. – 71 S.

ISBN 3-8142-1162-6

€ 3,10

Nr. 163 Tielking, Knut: Möglichkeiten und Grenzen von Qualitätsmanagement in sozialen Institutionen. – 2006. – 44 S.

ISBN 3-8142-1163-4

€ 3,10

Nr. 164 Thomése, Pieter F.: Die unbeständige Ordnung. – 2006. – 20 S.

ISBN 3-8142-1164-2

€ 3,10