

Jürgen Oelkers

Lernen versus Wissen: Eine Dichotomie der Reformpädagogik^{)}*

1. Lernen und spontane Kinderzeichnungen

Wie lernen Kinder? Avantgarde wie Mainstream der Reformpädagogik sind sicher gewesen, diese Frage definitiv beantwortet zu haben. Im Mittelpunkt der neuen Erziehung sollte das *lernende Kind* stehen, das sich selbst ebenso wie Dritten gegenüber als transparent angenommen wurde. Damit wurde zugleich angenommen, genau zu wissen, was „Lernen“ ist und in welchem Verhältnis *Lernen* zum *Wissen* steht. Lernen wurde als Vorgang „im“ Kind angenommen, vom Lernen sollte die Entwicklung des Kindes abhängen und Lernen wurde als spontane oder natürliche Tätigkeit verstanden, die grundlegender sei als Wissen. Die „Wissens- oder Buchschule“ geriet in Misskredit, die Lernaktivität des Kindes rückte auch theoretisch in den Vordergrund.

Ein zentrales Medium für diese Überzeugungen waren Kinderzeichnungen, an denen abgelesen wurde, *dass* und *wie* Kinder lernen. Freie Kinderzeichnungen waren und sind ein faszinierendes Medium, weil sie unabhängig von methodischem Schulunterricht zustande kommen, also eine freie Lernäußerung darstellen, die keiner didaktischen Lenkung unterliegt. Kinder zeichnen spontan, was sie erleben und was ihren Ausdruck anregt, ohne dass dafür eine Anleitung durch Dritte notwendig ist. Betrachtet man Kinderzeichnungen, dann scheint „Lernen“ eine permanente Informationsverarbeitung zu sein, die kognitiv wie ästhetisch strukturiert werden muss. Die Horizonte des Alltags müssen in bestimmten Hinsichten erfasst und dargestellt werden, ohne bereits über feste Bilder und Einsichten verfügen zu können.

- Einerseits müssen fortlaufend Informationen aufgenommen werden, andererseits muss Lernen für Struktur sorgen, die an Dauer und Festigkeit zunimmt.
- „Struktur“ im ästhetischen Sinne ist gleichermassen Form, Bedeutung und Ausdruck.
- Kinder drücken also nicht lediglich ihre „Seele“ aus, wenn sie zeichnen; sie suchen nach Form und verleihen einem fortlaufenden Erleben Bedeutung,
- die zunächst ganz flüchtig ist und die Kinder *mit* der ästhetischen Produktion vor das Problem stellt, Stil finden zu müssen, so dass ihr Ausdruck Festigkeit gewinnt, ohne unelastisch zu werden.

Die Zeichnungen sind also nie „Abbildungen“ in einem kruden Sinne, obwohl Kinder vielfach genau das anstreben. Wenn man sie fragt, sind sie reine Abbildtheoretiker. Aber wenn sie spontan zeichnen, müssen sie gestalten, was sie erleben, ohne dabei explizite Ziele zu verfolgen, die handlungsleitend wären. Freie Zeichnungen demonstrieren auch die

^{*)} Vortrag auf der Tagung „Das Jahrhundert der Schule“ am 7. September 2007 im Centro Stefano Franscini in Ascona.

Äusserlichkeit von pädagogischen Absichten; gelernt wird *an* und *mit* spontanen Themen, die ad hoc bearbeitet werden. „Pläne“ spielen dabei keine Rolle, auch nicht gestaltete Zeit oder ein didaktisch bestimmter Ort. Das Lernen kann zu jeder Zeit und überall stattfinden, es folgt weitgehend dem Einfall und damit zusammenhängend der Logik von Intuitionen. Genauer: Erlebnis und Gedächtnis werden zu einem bestimmten, einmaligen Ausdruck verdichtet, der nie exakt kopiert werden kann.

Die Frage, wie Kinder lernen, ist also nicht aus der psychologischen Lerntheorie zu erschliessen, die oft gar nicht auf Kinder bezogen wird, sondern die Formen und Gesetze des Lernens allgemein zu beschreiben intendiert. Die ersten Ansätze zur Lerntheorie entstehen parallel zur pädagogischen Entdeckung von Kinderzeichnungen, ohne historisch etwas miteinander zu tun zu haben. Interessant ist, dass mit beiden die Schule des 19. Jahrhunderts die Schule des 19. Jahrhunderts kritisiert wird. Am Ende des Jahrhunderts häuft sich Schulkritik, die getragen wird von der Idee, dass der Unterricht nicht auf das Lernen der Kinder eingestellt sei und ihre Spontaneität vernachlässige.

Lernen ist in diesen Theorien eine und *nur* eine Grösse, die nicht geteilt werden kann. Was immer aber Kinder tun, wenn sie lernen, sie lernen *als Kinder*, was keine triviale Einsicht ist, sondern die Differenz bestimmt. In dieser Hinsicht stellt die Reformpädagogik einen Theoriefortschritt dar, weil sie das Lernen von Kindern in Unterscheidung bringt zu dem Lernen von Erwachsenen. Ein wesentliches Anschauungsobjekt für diese Differenz waren seit Corrado Ricci¹ freie Kinderzeichnungen, die zweierlei zeigen, den Weg des Lernens und seine Irreversibilität. Zehnjährige zeichnen nicht nur anders als Fünfjährige, sie können auch nie wieder so zeichnen, wie sie selbst als Fünfjährige gezeichnet haben.

Mit Bildern eines Zehnjährigen aus dem Jahre 2003 werde ich beginnen. Die Bilder sind spontan und ausserhalb der Schule entstanden. Sie nutzen das Wissen nicht der Pädagogik oder der Psychologie, sondern der eigenen Erfahrung, die die zugängliche Welt und nicht die erzieherische Absicht zur Voraussetzung hat. In diesem Sinne sieht man

- die Beschwörungen von Saddam Hussein,
- den Grund seines Sturzes,
- die Demonstration einer Macht, die grinst und lächerlich ist,
- ein Porträt, das nicht man selbst ist,
- einen Reflex auf die Lebenswelt Schweiz
- sowie eine Verkürzung der Welt auf das Wesentliche.

Es sind originelle Verknüpfungen, die aufgrund einer lockeren Interaktion mit den Erfahrungsvorbildern vollzogen werden. Wie sie biografisch wirken, ist unabsehbar. Die Muster der Wirklichkeit werden nicht in einem wörtlichen Sinne abgebildet, sondern authentisch und unberechenbar bearbeitet. Sie können flüchtig und prägend sein, in jedem Falle sind sie individuell und einzigartig. Was die Reformpädagogik wirklich attraktiv macht, ist die Frage, wenn Kinder *so* lernen, warum sie dann in der Schule *nicht* so lernen.

Es sind spontane, aber keine zufälligen Zusammenfügungen, die sich zu einem Bild verdichten, das fortlaufendes Lernen anzeigt, ohne angeleitet worden zu sein. „Lernen“ ist

¹ Der italienische Kunsthistoriker Corrado Ricci (1858-1934) veröffentlichte 1887 das Buch *L'arte dei bambini*. Das Buch untersucht anhand von freien Zeichnungen die Struktur und die Ausdrucksmöglichkeiten von Kindern (Ricci 1906). Ricci gehörte zu den Unterzeichnern des faschistischen Manifests vom 21. April 1925. Er war seit 1919 am Istituto nazionale di archeologia e storia dell'arte in Rom tätig. 1923 wurde er Mitglied des italienischen Senats.

sozusagen Abtasten der Umwelt mit je bestimmten Merkpunkten, die sich im Augenblick des Ausdrucks zusammenfügen. Notwendig dafür sind Erfahrungswelten, nicht Schulbücher und Lehrmittel. Das Lernen folgt keinen „Gesetzen,“ sondern sich selbst, und es benötigt Anlässe sowie Medien oder Instrumente, um zustande zu kommen. Hinter den sichtbaren Veränderungen steht keine Mechanik, die nur aktiviert werden müsste, um Lernen zu beeinflussen. Lernen in diesem Sinne ist kein Ausdruck der Natur, wie nicht nur die amerikanische Reformpädagogik immer angenommen hat (Egan 2002). Nochmals, Kinder lernen, aber das Lernen richtet sich nicht nach der Lerntheorie.

Die Zeichnungen sind Teil der ästhetischen Selbstformung. Sie sind Produkte einer fortlaufenden Serie, die nach und nach das Talent prägt, wenn sie ernsthaft - lustvoll wie engagiert - fortgesetzt wird. Erlebnisse fordern heraus, aber legen nicht fest, weil der ästhetische Ausdruck gefunden werden muss, oft mühsam, oft nicht lange und nicht intensiv genug, nicht selten auch ohne wirklichen Fortschritt, der sich erst dann zeigt, wenn Erlebnis und Ausdruck dauerhafte Form - Stil - gewonnen haben. Insofern sind Kinderzeichnungen *auch* Lernschicksale. Viele Erwachsene kommen im Leben nicht über das hinaus, was sie in ihren Kinderzeichnungen konnten, während Kinderzeichnungen tatsächlich nur für bestimmte Phasen angemessen sind. Es ist zumindest seltsam, wenn Erwachsene ihr Leben als „Entwicklung“ begreifen und davon überzeugt sind, lebenslang lernen zu müssen, aber ihren künstlerischen Ausdruck davon ausschließen. Die reformpädagogische Phrase „Das *Kind* als Künstler“ bekommt so auf überraschende Weise eine neue Bedeutung, nämlich die anhaltende Infantilität im künstlerischen Ausdruck von Erwachsenen.

Auf dieser Linie der Selbstformung, die vielfach abbricht, aber für jede Kindheit unvermeidlich ist, lassen sich die ästhetischen Effekte der Alltagskultur deuten. Kinder lernen autonom, nicht unabhängig von Erlebniswelten, wohl aber eigensinnig und unwillkürlich. Niemand leitet dieses Lernen an, es hat kein didaktisches Setting oder wenigstens keines, das den herkömmlichen Lernnormen der Schule entsprechen würde. In der Erlebniswelt von Kindern wird nicht unterschieden zwischen „Erziehung“ auf der einen, „Unterhaltung“ auf der anderen Seite. Vielmehr werden Ereignisfolgen fortlaufend wahrgenommen, verarbeitet und mit eigenem Ausdruck kommentiert. Dieses Lernen ist jedoch nicht frei von Wissen, sofern unter „Wissen“ Kognitionen in Lebenswelten verstanden werden, die zum Begreifen der Vorgänge notwendig sind.

Der Lernvorgang benötigt

- Namen und Bezeichnungen,
- zugleich Kausalannahmen,
- sprachliche Gestaltung,
- verlässliche Verallgemeinerungen,
- kognitive Instrumente,
- ein Bedeutungsfeld,
- die Meinung Anderer und Ähnliches mehr.

Daher ist Lernen nicht nur Wissensverarbeitung, sondern Auseinandersetzung mit Wissen, nicht einfach ein isolierter Vorgang, der „an sich“ beschrieben werden könnte. Das Wissen ist nicht „im“ Kind, sondern wird aus der Umwelt übernommen und angewendet. Abgesehen von sehr einfachen Reiz-Reaktionsverläufen, die physiologisch erklärt werden können, kommt kein Lernen ohne Wissen aus, wie sich gerade an den spontanen Kinderzeichnungen zeigen lässt.

Genau das aber setzt die Reformpädagogik voraus, mindestens dort, wo sie sich dezidiert auf psychologische Theorien einlässt. Das Verhältnis zur Schule wird durch den Gegensatz von *Lernen* und *Wissen* geprägt. Dieser Dualismus ist zentral, aus ihm leitet sich die wesentliche Kritik der Reformpädagogik ab:

- Die konventionelle „Buchschole“ erscheint als lernfeindlich, wesentlich weil Lernen nicht als *Aktivität* - Selbsttätigkeit - erfahren wird.
- „Lernen“ ist nicht dasselbe wie *schulisches* Lernen,
- was in der Schule als *Lernen* erscheint, ist, geht an den tatsächlichen Möglichkeiten des Lernens vorbei,
- wesentlich weil Lernen von Wissen überfrachtet ist.

Schule ist tatsächlich ein ganz bestimmtes Setting, das *mit* seinem Arrangement Lernen befördern soll. „Lernen“ wird so im Schulsinne verstanden, also nicht wie eine freie Kinderzeichnung. Das Arrangement der Schule wurde im historischen Prozess fortlaufend verbessert, war aber immer auch umstritten. Die grundsätzliche Kritik im deutschen Sprachraum nahm zu, je besser die Schule wurde. Die Schule musste jedoch nicht auf die Reformpädagogik warten, die nicht erst dann entwickelt wurde, als das Lernsetting der „Buchschole“ fertig war. Vielmehr sind bestimmte Einsichten und Forderungen, die erst der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts zugeschrieben werden, längst vorher präsent, und zwar in der Mitte des Systems.

Dabei spielt die Idee der Aktivierung der Schüler eine zentrale Rolle, ihre „Selbsttätigkeit,“ die zu befördern zum Kern des Elementarunterrichts werden sollte. Die Methode des Unterrichtens trennte sich von der Didaktik, also von den Lehrbüchern, und wurde als eigenständig verstanden, dort wo kleine Kinder unterrichtet wurden und die Fachansprüche gering waren. Dafür finden sich in der Literatur des Elementarunterrichts unzählige Beispiele, die sämtlich davon ausgingen, Aufgabe des Unterrichts sei die Aktivierung der Schüler. Der Unterricht sei umso besser, je mehr die Schüler zur Selbsttätigkeit anregt werden, also je weniger das Lehrbuch das Lernen bestimmt.

2. Die Idee der „aktivierenden“ Methode des Lehrens

Ein frühes Beispiel für eine solche reformpädagogische Option ist Franz Michael Vierthalers Lehrbuch *Elemente der Methodik und Pädagogik* von 1791.² Vierthaler war der Reformers des Schulwesens der Stadt Salzburg. Er besuchte das Gymnasium der Stadt³ und studierte dann an der 1662 gegründeten Universität Salzburg. Von 1783 an war er für einige Jahre als Instruktor für Latein, Griechisch und Geschichte am Collegium Virgilianum in Salzburg tätig.⁴ Das Collegium war eine Ritterakademie⁵ und bestand von 1702 bis 1803. Hier wurden Söhne adliger Familien auf ihre Tätigkeiten in der Verwaltung, am Hof oder in der Armee vorbereitet. Die Salzburger Akademie befand sich im Priesterhaus der 1702 vollendeten Dreifaltigkeitskirche, sie hatte ihre Besonderheit darin, dass auch Söhne aus Bürgerfamilien zugelassen waren. Vierthaler war also Lehrer für die Oberschicht. Was brachte ihn dazu, Reformers der Elementarschule zu werden?

² Zweite Auflage 1793.

³ Das Akademische Gymnasium Salzburg ist am 6. November 1617 eröffnet worden.

⁴ Vierthaler verliess das Collegium 1787 im Streit mit dem Direktor von Dippold.

⁵ Österreichische Ritterakademien gab es in Wien (ab 1682), Salzburg (1702), Kremsmünster (1744) und Innsbruck (1775).

Die Antwort hat mit einem aufgeklärten Kirchenfürsten zu tun, der eher mit Mozart als mit Reformpädagogik assoziiert wird. Mozarts Förderer in Salzburg war der Erzbischof Hieronymus von Colloredo-Mannsfeld. Er regierte von 1772 bis 1803 als der letzte Fürsterzbischof von Salzburg, der sich mit Reformen im gesamten staatlichen Bereich, darunter auch im Schulwesen, einen Namen machte. Die Stadt hatte zu diesem Zeitpunkt etwa 16.000 Einwohner, die von einem aufgeklärten Fürsten streng regiert wurden. Eine der Massnahmen des Erzbischofs betraf die Ausbildung der Lehrkräfte. Am 9. November 1790 wurde in Salzburg ein Schullehrerseminar eröffnet, als dessen Direktor Vierthaler berufen wurde.⁶ Das Seminar bot einen einjährigen Ausbildungskurs für angehende Lehrer an und war eine der ersten Lehrerbildungsinstitutionen im deutschen Sprachraum.

Vierthaler hatte verschiedene pädagogische Positionen inne. 1803 wurde er Direktor der Landesschulen im Erzstift⁷ Salzburg, er war zugleich Hof-Bibliothekar und Leiter der beiden Waisenhäuser der Stadt. Seine Zeit in Salzburg endete 1806. Er wurde danach kaiserlicher Rat und Direktor des Waisenhauses in Wien. Als Leiter des Schullehrerseminars in Salzburg schrieb Vierthaler zahlreiche Methodenbücher und Lehrmittel für den Elementarunterricht. Sie waren ausserordentlich erfolgreich und fanden weite Verbreitung. Allein die Schulschriften erreichten eine Auflage von mehr als 100.000 Exemplaren, zu einer Zeit, als vollamtliche Lehrerstellen dünn gesät waren und daher im pädagogischen Bereich nur wenig Kaufkraft vorhanden war. Grundlage dieser Schriften war das Lehrbuch von 1791, das zur Ausbildung der Lehrkräfte im Seminar verwendet wurde.

Es heisst hier über die *Regeln* des Lernsettings Schule:

„Regeln sollen das Lernen *erleichtern*, und nicht erschweren, das ist ihre Bestimmung. Sie müssen also *nie abstract*, sondern *individuell* dargestellt werden. Die Theorie sey Resultat von der Praxis, und komme immer erst spät, immer erst dann, wenn die Kinder mit der Sache selbst schon gänzlich bekannt und vertraut sind; so dass sie die Regeln, entweder *selbst daraus zu folgern* im Stande sind, oder doch die Richtigkeit einer solchen Folgerung *deutlich einsehen*“

(Vierthaler 1793, S. 34; Hervorhebungen J.O.).

Das ist ein frühes Argument in Richtung Individualisierung. Materiell geht es um den Elementarunterricht in Lesen und Schreiben. Die Frage ist, wie Lernen „natürlich“ erfolgen, also gemäss den Möglichkeiten der *Lernenden* eingerichtet werden kann. Dafür ist keine abstrakte Theorie erforderlich. Befördert werden soll praktisches Vorankommen und ein Lernzuwachs, der sich den Lernenden auch tatsächlich zurechnen lässt.

„Man verschone also die kleinen Alphabetisten mit trockner Theorie und Anatomie der Buchstaben, mit gelehrten Definitionen, schulgerechter Terminologie und allen Ausdrücken, die nach der Grammatik riechen. Anfänger werden dadurch nur verwirrt; sie verstehen sie nicht, und am wenigsten dann, wenn man sie zwingt, sich dieselben wörtlich und pünktlich zu merken, sie wörtlich und buchstäblich herzuaplappern. Kinder sollen ja doch keine Papageien werden“

(ebd., S. 34/35).

⁶ Franz Michael Vierthaler (1758-1827) hielt seit 1791 Vorlesungen an der Universität Salzburg und versah seinen Lehrstuhl bis 1799.

⁷ Der Ausdruck „Erzstift“ bezeichnet den Kirchenbesitz und die Liegenschaften eines Erzbischofs.

Das gewöhnliche Schul-Arrangement behindert das Lernen, weil es auf „Theorie“ setzt und Können aus Abstraktionen erwartet. Die Kinder lernen ohne Verständnis und Beteiligung, sie können also nicht wirklich „lernen.“ Was sie sich aneignen, ist Schulwissen, das für Schulzwecke auswendig gelernt und nach Erfüllung des Zwecks rasch vergessen wird. Wer das ändern will, so eine der zentralen Überzeugungen der Schulpädagogik des 19. Jahrhunderts, muss die *Methode* ändern, nicht das Wissen oder das Wissen *gemäss* der Methode.

- Vierthaler spricht von der „Normalmethode“, die „mechanisch“ verfährt und „manipuliert,“ also auf die „Bildung des Geistes, und auf Moralität nicht den geringsten Einfluss hat“ (ebd., S. 39).
- Sie muss ersetzt werden durch eine Methode der *Aktivierung*, die Schüler veranlasst, selbst tätig zu werden und gemäss der tätigen Erfahrung zu lernen.
- Unterricht gelingt nur dann, wenn die Schüler *aktiv* beteiligt sind, nämlich lernen *können* und *wollen*.

Im Blick auf den Elementarunterricht geht es um anschaulichen Nachvollzug, selbsttätige Nachbildung und das Erreichen des kindlichen Horizontes. Der Unterricht muss *kindgemäss* erfolgen, wenn er seine Ziele erreichen will, also nicht lediglich Auswendiggelerntes tradiert, sondern wirkliches Verstehen anregt und tatsächlich Können formt. Das war nicht die Regel. Im 15. Jahrhundert, das zeigt etwa die die Schulordnung der Lateinschule St. Stephan in Wien⁸ aus dem Jahre 1446, mussten die Schüler Buchstaben auf Wachstäfelchen zeichnen und einzelne Buchstaben lesen, ohne sie zu Wörtern zusammenzuziehen. Das Wortverstehen war nicht mit dem Lesen und Schreiben von Buchstaben verknüpft. Täglich mussten auch zwei lateinische Vokabeln gelernt werden, wiederum ohne jeden Verstehensanspruch. Diese Praxis blieb Jahrhunderte lang in Gebrauch.

Vierthaler macht die Methode der Aktivierung anhand der Präsentation der *Form* der Buchstaben klar. Die Mittel zeigen auch, wie stark das Prinzip gewirkt hat, also wie nah die Vorschläge der heutigen Elementarmethode noch sind.

„Die Mittel, deren wir uns ... bedienen, um den Kindern die Form der Buchstaben bald und tief einzuprägen, sind folgende:

- Wir lassen sie vor ihren Augen entstehen, gross, mittelmässig und klein;
- Wir nennen sie selbst;
- Wir lassen sie uns nennen;
- Lassen uns dieselben im Buche zeigen;
- Auf der Seite, die sie eben aufgeschlagen haben, suchen, haschen und zählen.
- Wir lassen sie dieselben aus ihrem, auf Pappe geklebten Alphabet herausuchen.
- Wir erlauben den Kindern, den Versuch zu machen, sie auf die Tafel mit Kreide hinzumahlen.

⁸ Die Pfarrkirche St. Stephan in Wien ist 1147 eingeweiht worden. Vermutlich wurde bald danach auch eine Schule gegründet. Urkundlich erwähnt wird die Schule zum ersten Male im Jahre 1237. Die Schule wurde 1296 zum Collegium civicum, zur ersten Stadt- oder Bürgerschule im deutschen Sprachraum. Die Universität Wien wurde 1365 gegründet, bis dahin war die Bürgerschule die wichtigste Bildungseinrichtung der Stadt. Die Schulordnung von 1446 erliess der Rat der Stadt Wien. Die Ordnung regelte die Organisation der Schule, die Aufteilung der Räume, die Methoden des Unterrichts und die Lehrinhalte.

- Wir lassen sie Buchstaben mit Buchstaben vergleichen, und uns den bemerkten Unterschied *ganz nach ihrer Art* und *mit ihren Worten* sagen.
- Wenn die Buchstaben ein Wort ausmachen, so bringen wir *Redensarten* vor, in denen dieses Wort vorkommt.
- Wir lassen auch die *Kinder selbst* solche Redensarten erfinden” (ebd., S. 44/45; Hervorhebungen J.O.).

Die Gegner dieser Aktivierungsmethode heissen „Normalisten.“ Sie zwingen die Schüler, sich in ihrer Sprache - die der Normalisten - auszudrücken, „anstatt dass sie die Sprache des Kindes reden” würden.

„Sie wissen daher nie, ob sie auch verstanden werden; und fast sollte es scheinen, als wäre es wirklich ihre Sorge nicht sehr, verstanden zu werden” (ebd.,S. 44/45, Fussnote).

Aber wenn die Schüler in *ihrer Art* sprechen so heisst das nicht, sie hätten das Thema oder die Aufgabe des Unterrichts „verstanden”. Der Zwang der „Normalform” bleibt erhalten, weil Kinder im Elementarunterricht das Alphabet lernen sollen und nicht für sich neu erfinden können. Die Aktivierungsmethode behauptet, dass anschauliche Nachbildung einen Effektivvorteil hat, weil und soweit das Kind sich den Gegenstand zu eigen macht, ohne dass sich dadurch der Gegenstand selbst verändern würde. Behauptet wird einfach grössere Nachhaltigkeit durch aktives Lernen, ein Topos, der die gesamte Volksschulmethodik im 19. Jahrhundert bestimmen sollte.

Auffällig ist der Unterschied zwischen den historischen Schulkulturen. Der Elementarunterricht trug mit der Entwicklung der Lehrerbildung früh reformpädagogische Züge, während der Gymnasialunterricht auf den Kanon von Fächern eingestellt blieb und sich im Blick darauf methodisch weiterentwickelte. Die Fachdidaktik der Gymnasien im 19. Jahrhundert, die in zahllosen Lehrmitteln und Zeitschriften präsent ist, ging nicht vom Postulat der „Selbsttätigkeit“ aus, sondern konzentrierte sich auf die Entwicklung von wissenschaftsnahen Lehrmitteln. „Unterricht“ war immer *Fachunterricht*, der Bezug auf die Schüler kannte nicht deren Mittelpunktstellung, wie die berühmte Metapher John Deweys 1899 in *School and Society* anzeigen sollte.

Im Elementarbereich waren zwei ganz andere Entwicklungen folgenreich, die allmähliche Überwindung des Vorrangs katechetischen Unterrichts und die Etablierung von Schulfächern. Im Laufe dieser Entwicklung bildete sich das reformpädagogische Methodenideal des „aktiven“ Schülers heraus, der nicht einfach, wie in der Katechese, auf Fragen vorbereitete Antworten geben sollte. In diesem Sinne ist die im 19. Jahrhundert entstehende *Volksschule* der Ort der Reformpädagogik, weil das Methodenideal immer mit Themen des aktiven Lernens und der Selbsttätigkeit verbunden blieb. Vierthalers Theorie ist also kein zufälliger Fund, sondern ein typisches Produkt, das die expandierende Zeitschriften- und Wegweiserliteratur bestimmt hat und in der Lehrerbildung massgeblich wurde. .

Der Unterschied lässt sich anhand von Vierthalers Bildungsraum zeigen. Das Gymnasium in Salzburg war im 17. Jahrhundert die unmittelbare Vorstufe zur Universität. Die Schule hatte sechs Klassen, die aufeinander aufbauten. Die erste Klasse war als Vorbereitung gedacht und hiess *Principii*.⁹ Die Lehre in den Anfängen war organisatorisch getrennt von den übrigen Klassen. Die anderen fünf Klassen trugen folgende Bezeichnungen:

⁹ *Principium* heisst „Anfang.“

- Rudimenta
- Grammatica
- Syntaxis
- Poesis
- Rhetorica

Ursprünglich hatte jede Klasse einen Lehrer, der alle Fächer unterrichtete. Von 1741 an wurde der Klassenlehrer eingeführt. Eine Lehrkraft begleitete ihre Klasse bis zur Stufe der Poesis. Der Lehrplan bestand aus den Fächern Latein, Griechisch, Deutsch, Geographie, Geschichte, Mathematik und Religion. Die beiden klassischen Sprachen erhielten das grösste Deputat, Fremdsprachen wurden nicht unterrichtet. In den ersten beiden Klassen war Kalligraphie Lerngegenstand, in den ersten vier Klassen auch Orthographie. Nach der zweiten Klasse mussten die Schüler Latein sprechen, sie lernten auch, lateinische Texte zu schreiben. Am Ende des Schuljahres wurde ein lateinisches Theaterstück aufgeführt, gelegentlich verfasst von einem der Professoren, die für diesen Zweck zum *Comicus* ernannt wurden.

Das Curriculum war also geprägt vom Fachprinzip, die Methoden des Unterrichtens waren fachbezogen, dominiert bis weit ins 19. Jahrhundert hinein vom Lateinunterricht. Latein ist heute reduziert und Griechisch fast ganz verschwunden, aber immer noch ist das Gymnasium eine Kultur des Fachunterrichts. In der Gymnasialpädagogik des 19. Jahrhunderts richtete sich das Methodenideal - ich wiederhole diesen Punkt – an den Anforderungen der Fächer aus, Lernen wurde als Nachvollzug von Wissen und Aufbau fachlichen Könnens erwartet, nicht gemäss dem Prinzip der „Selbsttätigkeit.“ Diese historische Differenz ist bis heute wirksam, auch wenn Methoden der Volksschule inzwischen das Gymnasium erreicht haben und der Elementarbereich Fächer oder Lernbereiche kennt, die inhaltlich bestimmt sind.

Der Unterschied der beiden Schulkulturen im deutschen Sprachraum wird auch deutlich, wenn man das preussische Maturitätsreglement von 1834 betrachtet. Dieses Reglement sicherte endgültig das Privileg der Gymnasien, *exklusiv* über den Hochschulzugang bestimmen zu können. Bereits 1787 hatte der preussische Unterrichtsminister und spätere Direktor der Ritterakademie von Liegnitz, Karl Abraham von Zedlitz,¹⁰ ein Reglement unterzeichnet, dass die Gründung von Gymnasien und die Einführung des Abiturs im darauf folgenden Jahre vorsah. Allerdings konnten Studienanfänger sich nach wie vor auch ohne Abitur an den Universitäten einschreiben. Das änderte sich 1834, als das Abitur zur Bedingung für die Zulassung wurde. Wer kein Abitur hatte, konnte fortan nicht studieren.

Das Privileg ist von allen deutschsprachigen Ländern übernommen worden. Es war gebunden an „Schulbildung“ oder fachliche Kompetenz, die in langjährigen Unterricht aufgebaut wird. Bildungsideale allgemeiner Art - parallel dazu entstand der deutsche

¹⁰ Karl Abraham Freiherr von Zedlitz (1731-1793) wurde an der Ritterakademie in Brandenburg (Havel) ausgebildet und trat 1755 als Kammergerichtsreferendar in den preussischen Staatsdienst ein. 1764 wurde er Präsident der Regierung des preussischen Schlesiens, 1770 Geheimer Staats- und Justizminister von Preussens. 1771 erhielt er auch das geistliche Department in Kirchen- und Schulsachen, das er 1778 abgeben musste (Mainka 1995).

Bildungsroman¹¹ - waren damit nicht verbunden. „Schulbildung“ war Bildung gemäss Lehrbüchern und so des Schulwissens, das keine grosse Eigenständigkeit erlaubte, obwohl die fachdidaktische Literatur der Gymnasien auch persönlichkeitsbildende Effekte erwartete. Wer Latein lernte, sollte geformt werden.

3. *Das Gymnasium als Hort des „Schulwissens“*

Die „Maturitäts-Prüfung“, heisst es im ersten Paragraphen des Reglements, ist die Bedingung dafür, ein Universitätsstudium aufnehmen zu können (Reglement 1834, S. 5). Das Privileg selbst wird so bestimmt:

„Der Zweck der Prüfung ist, auszumitteln, ob der Abiturient den *Grad der Schulbildung* erlangt hat, welcher erforderlich ist, um sich mit Nutzen und Erfolg dem Studium eines *besonderen wissenschaftlichen Fachs* widmen zu können“
(ebd.; Hervorhebungen J.O.).

„Schulbildung“ wird nach Graden unterschieden und auf das Studium wissenschaftlicher Fächer bezogen. Für das „Ausmitteln“ dieser Passung von Schulabschluss und Studierfähigkeit sind nicht mehr die Universitäten zuständig, sondern die Gymnasien.

„Die Prüfung wird *nur* bei den Gymnasien vorgenommen, und somit ist es von jetzt an nicht mehr gestattet, dieselbe bei den Königlichen wissenschaftlichen Prüfungs-Commissionen abzuhalten. Die Befugniss zur Maturitäts-Prüfung wird *allen* Gymnasien, die als solche von dem unterzeichneten Ministerium anerkannt sind, *in gleichem Masse* erteilt“
(ebd.; Hervorhebungen J.O.).¹²

Der letzte Satz bezieht sich auf die unterschiedliche Grösse oder Qualität der Schulen. Unabhängig davon erhalten sie alle dasselbe Privileg. Geprüft wird am Ende der Ausbildung Schulwissen, sortiert nach Fächern, die unterschieden sind nach zwei grossen Kategorien, nämlich Sprachen und Wissenschaften (ebd., S. 6):

1. **Sprachen**

- Deutsch
- Latein
- Griechisch
- Französisch
- Hebräisch (nur für Theologiestudenten)

2. **Wissenschaften**

¹¹ Geprägt wurde der Ausdruck „Bildungsroman“ von Johann Carl Simon Morgenstern (1770-1852), der an der Universität von Dorpat Rhetorik und klassische Philologie lehrte. Die Schrift *Ueber das Wesen der Bildungsromans* erschien 1820..

¹² Es unterzeichnete das preussische *Ministerium der Geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten*, namentlich mit „v. Altenstein“ (Reglement 1834, S. 19). Karl Freiherr von Stein zum Altenstein (1770-1840) übernahm 1817 das neu gegründete Ministerium, dem er bis zu seinem Tode vorstand.

- Religion
- Geschichte/Geographie
- Mathematik
- Physik/Naturbeschreibung
- philosophische Propädeutik

Soweit die Fächer, deren Inhalte in einem sehr weit gefassten Rahmen festgelegt werden. „Maassstab und Grundsätze für die Prüfung“ werden wie folgt bestimmt:

„Bei dem ganzen Prüfungs-Geschäft ist jede Ostentation,¹³ so wie alles zu vermeiden, was den regelmässigen Gang des Schul-Cursus stören, und die Schüler zu dem Wahne verleiten könnte, als sei ihrer Seits bloss zum Bestehen der Prüfung, während des letzten Semesters ihres Schulbesuchs, eine besondere, mit ausserordentlicher Anstrengung verbundene Vorbereitung nöthig und förderlich“
(ebd.).

Lernen-für-die-Prüfung ist die Fehlform, die das Reglement ausschliessen will. Man muss folgern, dass diese Fehlform eine Reglerscheinung gewesen ist, die den Alltag der Gymnasien bestimmt hat und immer wieder Anlass war, an ihrer Effizienz zu zweifeln. Das Reglement von 1834 reagiert darauf mit einem Prinzip und einem Appell an die Einsicht, der darauf schliessen lässt, dass Minimalismus immer schon ein Problem war. Das Prinzip wird so formuliert:

„Der Maassstab für die Prüfung kann und soll derselbe seyn, welcher dem Unterricht in der obersten Classe der Gymnasien und dem Urtheile der Lehrer über die wissenschaftlichen Leistungen der Schüler dieser Classe zum Grunde liegt, und bei der Schluss-Berathung über den Ausfall der Prüfung soll *nur dasjenige Wissen und Können und nur diejenige Bildung der Schüler* entscheidend seyn, welche *ein wirkliches Eigenthum* derselben geworden ist“
(ebd.; Hervorhebungen J.O.).

Das Ziel also ist nachhaltige und nicht bloss angelebte Bildung, aber das scheint nicht der Regelfall gewesen zu sein, denn dann wäre der Appell überflüssig gewesen. Er setzt einen bestimmten Befund voraus, der so formuliert wird:

„Eine solche Bildung lässt sich nicht durch eine übermässige Anstrengung während der letzten Monate vor der Prüfung, noch weniger durch ein verworrenes Auswendiglernen von Namen, Jahreszahlen und unzusammenhängenden Notizen erjagen, sondern ist die langsam reifende Frucht eines regelmässigen, während des ganzen Gymnasial-Curses tätigen Fleisses“
(ebd.).

Der Befund ist verknüpft mit einer Aufforderung an die Lehrkräfte, ihre Schüler in dieser Hinsicht zu erziehen:

„Diese Gesichtspunkte, welche das ganze Prüfungs-Geschäft leiten sollen, sind den Schülern der oberen Classen bei jeder schicklichen Gelegenheit möglichst

¹³ *Ostentatio* heisst in einer Bedeutung „Täuschung.“

eindringlich vorzuhalten, damit sie zur rechten Zeit und auf die rechte Art sich eine gediegene Schulbildung erwerben, nicht aber durch ein zweckwidriges auf Ostentationen berechnetes Abrichten für die Prüfung, sich selbst täuschen, und die Prüfungs-Behörde zu täuschen suchen”
(ebd.).

Es gibt keine Angaben, wie viele Schüler von 1834 an preussische Gymnasien besucht haben, die mit möglichst geringem Aufwand möglichst optimale Erträge erzielen wollten, aber ihre Zahl wird sicher diejenige übersteigen, die sich an den Paragraph 11 des Reglements von 1834 gehalten haben.

Schulwissen ist seit diesen Regelungen, die in der einen oder anderen Form auf die Volksschule ausgedehnt wurden, nachdem auch sie Berechtigungen vergeben konnte, mit dem Odium des Prüfungswesens behaftet. Der Verdacht ist, dass schnell gelernt und schnell vergessen wird, ohne irgendeinen nachhaltigen Bildungseffekt zu erreichen. Aber auch dafür gibt es keine historische Statistik, während sich die Topoi der Schulkritik auf jede neue Lehrer- und Schülergeneration übertragen und so den Gegensatz von Lernen und Wissen wach halten. Die Reformpädagogik steht deutlich auf der Seite der Aktivierung und so des selbsttätigen Lernens gegenüber der passiven Hinnahme des lehrerzentrierten Unterrichts. Wie wirksam dieser Unterricht gerade im Blick auf Nachhaltigkeit tatsächlich war, brauchte nicht erhoben zu werden, es genügte der Verdacht, dass er nicht oder nicht ausreichend für Selbsttätigkeit sorgt und lediglich Schulwissen vermittelt.

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts geraten die altphilologischen Gymnasien unter Modernisierungsdruck. Ihnen kann, wie der Wiener Philosoph und Physiker Ernst Mach im April 1886 festhielt,¹⁴ nur noch *relativer* Bildungswert zugesprochen werden (Mach 1987). Die Fortschritte der Naturwissenschaften zwangen tatsächlich zur allmählichen Revision des Curriculums, also zur Reduktion von Latein und Griechisch zugunsten von Mathematik und Physik. Schweizer Gymnasien reagierten auf diesen Wandel schneller als süddeutsche, aber der Wandel selbst war unvermeidlich und zeigt Anpassungsfähigkeit bei Erhalt der Form. Das Fachprinzip blieb erhalten, die Fächer selbst änderten sich in ihrer curricularen Gewichtung. Zudem wurden neue gymnasiale Typen eingeführt, die mit veränderten Stundentafeln auf die neuen Anforderungen reagierten.

Welche Bildungsvorstellungen in den Verteilungskampf eingebracht wurden, lässt sich an der Abschiedsrede des Stuttgarter Gymnasialrektors Karl Adolf Schmid¹⁵ zeigen, der 1878 gegen die Forderung Stellung bezog, den Mathematik-Anteil in der Stundentafel des Gymnasiums zu erhöhen. Er war zunächst etwas ratlos:

„Mehr Mathematik? Was sollen wir dazu sagen?“

Dann entwickelte Schmid ein scheinbar sehr plausibles Argument, das sich bis heute gehalten hat:

¹⁴ *Über den relativen Bildungswert der philologischen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer der höheren Schulen* (Vortrag vor der Versammlung der deutschen Realschulmänner am 16. April 1886 in Dortmund). Ernst Mach (1838-1916) hatte die These bereits 1883 in Prager Vorlesungen *Über den physikalischen Unterricht an der Mittelschule* entwickelt.

¹⁵ Karl Adolf Schmid (1804-1887) war Gymnasialdirektor in Esslingen (ab 1838), Ulm (1852) und Stuttgart (1859). Seine *Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit* (5 Bände, 1885-1902, vom zweiten Band an fortgeführt von G. Schmid) ist ein Meilenstein der pädagogischen Historiographie im 19. Jahrhundert.

„Wir Lehrer an den Gymnasien dürfen die Regel nicht vergessen, dass wir es nicht mit Hochschülern zu thun haben, sondern mit jungen Leuten, die auf den Besuch der Hochschule erst vorzubereiten sind; wir sollen in den sprachlichen und in den sachlichen Fächern uns innerhalb der elementaren Schranken halten und unsere Schüler nicht über das hinaussteigern, was für die betreffende Altersstufe naturgemäss ist“
(Schmid 1878, S. 13).

Mehr Mathematik zulasten der sprachlichen und sachlichen Fächer wäre *nicht* „naturgemäss“ und würde auch dem Bildungszweck nicht dienlich sein, nämlich der Vorbereitung auf die Universität. Was genau „Schulbildung“ in diesem Sinne heisst, ist nie wirklich bestimmt worden, während jedes Fach oder jede Fachgruppe für sich in Anspruch nehmen kann, dass vornehmlich *sie* für die Erzeugung von „Hochschulreife“ qua Gymnasialbildung zuständig seien.

Bei Schmid wird die Verteidigung des bestehenden Lehrplans gegen unliebsame Konkurrenz so begründet:

„Die normale obere Grenze des Gymnasialalters ist nach unseren Einrichtungen das 18. Jahr. Der Übergang vom gemeinen Rechnen zur Algebra und Geometrie wird bei uns mit den 14jährigen Knaben gemacht. In den dazwischenliegenden vier Jahren, allerdings einer Zeit reicher Entwicklung und bei tüchtigen, strebsamen jungen Leuten sehr erfreulichen Wachstums, soll nach unserem jetzigen Lehrplan durchgearbeitet und angeeignet werden auf dem Gebiet der Mathematik: die Algebra bis zu den quadratischen Gleichungen einschliesslich Potenzen, Wurzeln und Logarithmen, Planimetrie, Stereometrie und Trigonometrie, mathematische Geographie, Physik mit ausführlicher Behandlung der Mechanik. Damit haben unsere Schüler bei 3 wöchentlichen Lectionen, neben welchen sie in der IX. und X. Klasse noch 2 bis 3 Stunden Einleitung in die Naturwissenschaften haben, reichlich zu thun“
(ebd., S. 13/14).

Wer „6-8 wöchentliche Stunden für Mathematik“ fordert, um Integral- und Differentialrechnung unterrichten zu können, analytische Geometrie und Funktionsgleichungen, kann das nur, wenn andere, „nicht entbehrliche Unterrichtsfächer“ reduziert werden. Die Lösung ist bis heute eine bekannte und praktizierte Strategie: Die höheren Ansprüche anderer Fächer werden zurückgewiesen oder dem späteren Fachstudium zugeordnet, das eigene Fach wird als unbedingt notwendig und unverzichtbar für das Erreichen einer „gediegenen Schulbildung“ angepriesen (ebd.). *Bildung* ist die Zauberformel, die Kontrollen ausschliesst und blossen Appellen Recht gibt.

Was Schmid am Schluss seiner Rede mit gymnasialem Pathos ausschliesst, ist in der Kritik immer *gegen* das Gymnasium verwendet worden, nämlich die Überfrachtung mit fachlich portioniertem Wissen, das unkontrolliert wächst, ohne je eine Verteilung zu finden, die dem gleichzeitig geäusserten Bildungsideal nahe gewesen wäre.

„Hüten wir uns vor der Versuchung, das was wir etwa an Universitätsphilologie gelernt haben, vor Jünglingen auszubreiten, deren Lebensberuf das Studium der Philologie nicht ist. Erwehren wir uns ebenso des Andrangs der zu unermesslichem Umfang anschwellenden realen

Wissenschaften, damit unsere Schüler nicht übersättigt auf die Hochschule kommen, sondern mit rechtem Hunger und Durst nach tieferer Erkenntnis in jenen reichen Gebieten. Lassen wir uns nicht mit Grund nachsagen, unsere Schüler wissen nur Massen nutzloser Jahreszahlen und die Gestalten der Heroen der Vergangenheit seien ihnen fremd. Bleiben wir dabei eingedenk, dass unsere Pflicht als Lehrer mit dem Unterrichten nicht abgeschlossen ist, dass sie auch die weitere umfasst, die uns anvertraute Jugend zu allem, das edel ist und gut, zu erziehen und in ihren Herzen nach bestem Vermögen die Tugenden der Ahnen zu pflanzen und zu pflegen” (ebd., S. 15/16).

Untersucht man die Fachlehrpläne der Gymnasien, dann wuchs tatsächlich die Wissensmenge an. Was davon den Unterricht bestimmt hat, ist aber kaum untersucht. Ueber die Praxis der gymnasialen Prüfungen ist wenig bekannt, in der literarischen Kritik jedoch taucht früh der Topos des sinnlosen Paukens auf, das lediglich auf das Bestehen der Prüfung ausgerichtet sei und jede Nachhaltigkeit vermissen lasse. Ob das Reglement von 1834 auf diese Vermutung reagierte oder ob eigene Erhebungen dahinter standen, ist nie untersucht worden. Augenfällig ist, dass nicht erst der Medizinalrat und Seuchenexperte¹⁶ Karl Ignatius Lorinser aus Oppeln¹⁷ von der „Ueberbürdung“ der Schuljugend sprach und dabei vornehmlich die Gymnasien vor Augen hatte.

Auf diese Mischung literarischer Zuschreibung und medizinischer Expertenschaft reagierte die Schulkritik, die die Schulentwicklung im 19. Jahrhundert begleitet hat. Schulkritik ist nicht das Signum einer besonderen Epoche (Oelkers 2000). Die Kritik kam von Aussen, sie war gelegentlich auch Selbstkritik, wurde oft in einer anklagenden Sprache formuliert und nahm nie Rücksicht auf die Fortschritte der tatsächlichen Schulentwicklung. Die Praxis veränderte sich, die Rhetorik der Kritik blieb erhalten, ein auffälliges Phänomen, das bis heute andauert. Es macht keine Mühe, die Sprache der Kritik auf Verhältnisse anzuwenden, die oft aufgrund der Kritik verändert wurden..

4. Wege der Schulkritik

Die Schulkritik des 19. Jahrhunderts moniert immer wieder das „Übermass“ des Unterrichts, die zu vielen Stunden oder die Schädigung durch Schulwissen (Hartwich 1882, S. 12f.). Einer der Autoren war der Düsseldorfer Amtsrichter Emil Hartwich, den Theodor Fontane als den Liebhaber von Effie Briest unsterblich machte.¹⁸ Dass und wie Hartwich Schulkritik übte, lässt sich mit einem lang anhaltenden Thema der öffentlichen Auseinandersetzung erklären. Die Schüler der Gymnasien wurden als überfordert oder wie es im Anschluss an Lorinser hiess „überbürdet“ hingestellt, ohne - wie immerhin im preussischen Maturitätsreglement - auf ihre subversiven Strategien einzugehen. In dieser Literatur erscheinen Schüler allein als Opfer der Schule.

¹⁶ *Untersuchungen über die Rinderpest* (1831). *Die Pest des Orients* (1837).

¹⁷ Karl Ignatius Lorinser (1796-1853) war von 1826 bis 1851 Regierungs- und Medizinalrat in Oppeln. 1836 erschien seine Broschüre *Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen*. Hier wird die These von der „Ueberbürdung“ in den Gymnasien entwickelt, die in der Schulkritik des gesamten 19. Jahrhunderts eine zentrale Rolle spielte.

¹⁸ Emil Hartwich (1843-1886), war Königlicher Amtsrichter in Düsseldorf, zugleich Maler und Schriftsteller. Er wurde bekannt durch Theodor Fontanes Roman *Effi Briest*. Hartwich war der Liebhaber von Elisabeth von Ardenne, dem Rollenvorbild von Effi Briest. Hartwich starb nach einem Duell mit dem Ehemann Armand von Ardenne.

Die Sprache der Kritik ist tatsächlich masslos, und zwar quer zu den politischen Lagern. Konservative Schriftsteller wie Rudolf Greinz konnten das Gymnasium als ein einzigen Ort der „systematischen Verdummung“ hinstellen Greinz (1895)¹⁹ und sozialdemokratische Autoren wie Jens Christensen²⁰ sahen darin gar das „Nonplusultra“ des „modernen Bildungsschwindels“ (Christensen 1886, S. 57). Greinz polemisierte vor allem gegen die Lehrkräfte des Gymnasiums:

„Man braucht ... diese Lehrer in ihrer Mehrzahl nur zu betrachten: Philologische Haarspalter, vertrocknete Schulmeisterseelen, öde Kathederpflanzen! Was nützt die profundeste Gelehrsamkeit ohne jeden pädagogischen Blick! Und das Facit ist: dass unter 100 Gymnasiasten 99, wenn sie Ihre Reifeprüfung bestanden haben, den Homer und Horaz in eine Ecke schleudern und ihr Leben lang nichts mehr davon wissen wollen“ (ebd., S 6).

Ein Kohorteneffekt der Gymnasien im deutschen Sprachraum ist sicher gewesen, dass genau das nicht passiert ist. Bis weit ins 20. Jahrhundert hinein waren die Eliten philologische Eliten, die sich nicht zuletzt über einen gemeinsamen Kanon verständigten. Der fehlende „pädagogische Blick“ der Gymnasiallehrkräfte ist ein Topos, der bis heute verwendet, aber die damit verbundene Karikatur ist kaum geeignet, die historische Wirklichkeit zu erfassen.

Greinz konstatiert den „Mangel eines liebevollen Eingehens auf die Individualität des einzelnen Schülers“, kritisiert scharf die Beurteilung der Schüler mit „mechanischen Notenstempeln“ (ebd., S. 43) und fordert dann „grössere Innigkeit“ im Verhältnis zu den Schülern (ebd., S. 45). „Vorzugsschüler“ dürfe es nicht geben, schon weil diese für „gewöhnlich im ödesten Philistertum untergehen.“ Vielmehr müsse der Lehrer gegenüber allen seinen Schülern „wie ein väterlicher Freund“ erscheinen und nicht wie „ein unerreichbarer Götze“ über ihnen stehen (ebd.). Nur dann sind sie keine „pädagogischen Kretins, philologische Knochenmenschen, historische Automaten, gleich ihren Herbarien vertrocknete Naturhistoriker,“ oder Lehrer, die ihr „Pensum herunterleiern, gleichgültig, ob die Jugend einen Nutzen davon zieht oder nicht“ (ebd., S. 46).

Das sind Dutzendsätze, die sich in zahllosen Publikationen finden und die sehr stereotyp angelegt sind. Vom „Bildungsschwindel“ in den Schulen spricht vor 1914 auch die nationale Rechte, die eine Ueberfremdung durch Unterricht in Fremdsprachen befürchtet, eine allgemeine Bildung für alle ablehnt und zur vaterländischen Erziehung auffordert (Wolf 1910).²¹ Paul Güssfeldts Buch über die Erziehung der deutschen Jugend von 1910 gipfelt in einer schulkritischen Meditation: Unsere Jugend, heisst es, wird in der Bewunderung des klassischen Altertums erzogen, dessen Wesen in der harmonischen Entwicklung des Menschen liegt.

„Gleichzeitig wird auf die einseitige Ausbildung des Verstandes ein Nachdruck gelegt, dass alle Harmonie zer-

¹⁹ Rudolf Greinz (1866-1942) war Schriftsteller in Innsbruck. Seine Schrift gegen das Gymnasium erzielte innerhalb eines Jahres acht Auflagen.

²⁰ Jens L. Christensen (1856-1902) wurde am Lehrerseminar in Tondern ausgebildet und hielt dort 1878 das Lehrerpatent. Er war danach ein Jahr lang Lehrer in Altona und lebte von 1879 bis 1882 in Leipzig, Von 1882 bis 1890 leitete Christensen in Hamburg eine Übungsschule. Seit 1890 war er Mitglied der Sozialdemokratischen Partei und wandert später in die Vereinigten Staaten aus. Er starb in New York.

²¹ Der Text geht zurück auf einen Vortrag, der am 20. Oktober 1909 in der Düsseldorfer Sektion des Alldeutschen Verbandes gehalten wurde.

r e i s s t, dass das Menschenschifflein weitab von den wahren Zielen des Lebens treibt. Niemand fragt, ob der Babelsturm, welchen der Intellect erbaut, uns nicht vielleicht unter seinen Trümmern begraben könnte? Wir speichern Kenntnisse auf Kenntnisse wie der Geizige das Gold, auf dem er verhungert; aber wir merken es und erst eine lange Abwesenheit von der Heimath bringt uns die Monstrosität zum Bewusstsein“ (Güssfeldt 1890, S. 46).

Paul Güssfeldt,²² der zwischen 1889 und 1914 den deutschen Kaiser Wilhelm II. auf dessen sommerlichen Nordlandfahrten begleitete, hatte sich 1868 in Bonn im Fach Geologie habilitiert. Nach der Reichsgründung machte er sich als Leiter von Expeditionen und Reiseschriftsteller einen Namen. Wenn er 1890 schreibt, die Bildung des Herzens, Mut und Entsigungskraft stehe „höher“ als Gelehrsamkeit und ein „geringes Mass von Kenntnissen, kraftvoll und zielbewusst verwertet,“ trage „lebendigere Früchte ... als jene,“ (ebd., S. 47), dann ist damit Konsens der Kritik formuliert, die nie praktische Folgen hatte.

Objekt der Kritik waren nicht nur die Gymnasien. Der Berliner Volksschullehrer und langjährige Herausgeber der „Blätter für deutsche Erziehung,“ Arthur Schulz, sagte 1904 auf dem Ersten allgemeinen Tag für deutsche Erziehung:

„Die Schule hat etwas von der Art eines Gefängnisses an sich und es ist gleichsam ein Verbrechen, Kind zu sein. Wenn Erwachsene ein Verbrechen begangen haben, so steckt man sie in Gefängnisse und legt ihnen Fesseln an. Fast dasselbe macht man mit den Kindern. Wenn man ihnen auch in der Schule nicht gerade Fesseln anlegt, so erhalten sie doch Strafe, wenn sie sich rühren. Und welche Vernunft offenbart sich darin: Nach einem langen, gesunden Schläfe, wo das Kind sich am kräftigsten fühlt, und wo jede Muskelfaser nach Bewegung drängt, gerade da wird die volle Kraft gebändigt“ (Reden und Verhandlungen 1904, S. 20).

Was gehemmt wird, ist das spontane Lernen des Kindes, das *vor* und *neben* der Schule erfolgreich ist (ebd., S. 16ff.), nur nicht *in* der Schule. Würde man den Kindern die Zeit lassen, die sie selbst zum Lernen benötigen, und würde sich der Unterricht ins Leben hinein öffnen, so wären ganz andere Erfolge möglich (ebd., S. 23).

„Was wollen wir nun? Wir wollen nichts anderes, als dass die Kinder nach Möglichkeit in eben der Weise weiter unterrichtet werden, in der sie sich selbst bin zum Eintritt in die Schule mit grossem Erfolge unterrichtet haben“ (ebd., S. 26).

Auch in der Schweiz finden sich seit Beginn der Entwicklung der Volksschule zahlreiche Quellen, in denen die stupide „Repetirschule“ abgelehnt (Widmer 1858, S. 89f.) und „Lernlust“ und „Interesse“ in den Mittelpunkt gerückt wird (ebd., S. 92), um Spielraum für Schulreform zu gewinnen. Die Schule selbst baute ihre gesellschaftliche Stellung aus, aber die Lehrkräfte, besonders die der Volksschule, nahmen diese Stellung als umstritten wahr. Die Schule leistet *zuviel* und *zuwenig*, sie wird gleichzeitig als notwendig *und* überflüssig bezeichnet, erhält *mangelhafte* Unterstützung und ist *doch* eine gesellschaftliche Institution, usw.

²² Paul Güssfeldt (1840-1920) studierte in Heidelberg und nahm als Freiwilliger am Krieg Preussens gegen Frankreich teil. Nach dem Krieg leitete er mehrere Expeditionen in Afrika und Südamerika.

Ein Sekundarlehrer aus Grosshöchstetten im Kanton Bern sagte dies 1864 so:

„Man fasst oft die Aufgabe und Bedeutung der Schule nicht richtig auf, unterstützt sie deshalb zu wenig oder tritt ihr hindernd in den Weg. Der Eine betrachtet sie als Last, als etwas grossentheils Unnützes; der Andre stellt überspannte Forderungen an sie, die nicht in ihrer Aufgabe liegen, verlangt blosser Nützlichkeitschulen; einem Dritten dauert sie zu lang, er hascht nach schädlicher Frühreife seiner Kinder; und ein Vierter endlich will sich ganz bequem von allem Erziehungsgeschäft entledigen, es der Schule überlassen und übt zu Hause nicht die wünschbare Aufsicht und Zucht über seine Kinder aus“
(Wanzenried 1864, S. 9/10).

Man sieht, wie sich die Kernargumente wiederholen, ohne je bewiesen worden zu sein. Aber es *muss* eine Krise geben, ohne dass je ein Zustand der Zufriedenheit erreicht worden wäre. Ein Ausweg aus der als chronisch wahrgenommenen Misere zu Beginn des 20. Jahrhunderts war die Verlagerung des Zwecks der Schule, vom - wie der Zeichenlehrer Hermann Itschner 1908 formulierte²³ - Schulwissen weg zur „*Auseinandersetzung der werdenden Persönlichkeit mit der Welt*“ (Itschner 1908, S. 66ff.).

Unterricht lässt sich so fassen als „Entbindung gestaltender Kraft“ oder als folgenreiches Lernen der je gegebenen Persönlichkeit. Der Gothaer Volksschullehrer und pädagogische Schriftsteller Ernst Linde hatte 1896 eine Theorie der *Persönlichkeits-Pädagogik* veröffentlicht,²⁴ die gegen die Verkürzung von Unterricht auf Methode gerichtet war. Itschner schloss hier an. Er kritisierte die „Wissenschaftsschule“ und wandte sich gegen die, wie es hiess, „Teilarbeit“ des „Spezialistentums“, dem das „Allgemein-Menschliche“ fehle und das aus diesem Grunde nicht bilden könne (ebd., S. 75/76). Die allgemeinbildende Schule dürfe nicht „*im Banne der Wissenschaftlichkeit*“ stehen. Die „*rechte Einschätzung des Wissens*“ verlange eine Beziehung „*zum Innenleben*“ oder zur aktiven Persönlichkeit (ebd., S. 77).

„Wissen muss aktiv machen können, eine wirkliche Macht sein, die uns befähigt, zu den Aufgaben des Lebens Stellung zu nehmen, uns selbst aber hineinzubauen in den Ström des Lebens, ihn regulierend, uns nutzbar zu gestalten. Sonst ist Wissen Schein, und wir gleichen einem Baumeister, der einen Steinbruch besitzt, den seine Steine aber so lange nichts nützen, als nicht eine gestaltende Macht sich derselben bemächtigt, als der Baumeister aus diesen zufälligen Naturmassen nicht ein seinem Geiste entsprungenes Urbild mit der grössten Ökonomie, Zweckmässigkeit und Festigkeit zusammenstellt“
(ebd., S. 78).

Daher wird das „Wesen des Unterrichts“ neu gefasst:

²³ Hermann Itschner (1873-1923) war Zeichenlehrer in Baden und wurde in dieser Funktion an die Universitätsübungsschule der Universität Jena berufen. Er war dort unter Wilhelm Rein tätig. Später wurde Itschner Seminarprofessor in Weimar. Seine Schrift *Über künstlerische Erziehung vom Standpunkte der Erziehungsschule* (1901) ist eine der Begründungsschriften der Kunsterziehungsbewegung (vgl. Conze 1982).

²⁴ Lindes Buch *Persönlichkeitspädagogik* war als reformpädagogische Kampfschrift gegen die herbartianische Formalstufenmethode gedacht. Ernst Linde (1864-1943) war Volksschullehrer in Gotha. Linde war von 1907 bis 1914 Schriftleiter der *Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung*.

„*Unterricht ist Entbindung gestaltender Kraft im Dienste der Persönlichkeitsbildung*“ (ebd., S. 83).

Diese Formel, auch wenn Hermann Itschner nicht mehr zitiert wird und sein Name kaum noch den Spezialisten geläufig sein dürfte, ist bis heute beliebt, ohne dass klar wäre, was sie bezeichnen soll. Die Metapher des „Baumeisters“ verweist wiederum auf *Selbsttätigkeit*, von der die Aktivierung des Wissens erwartet wird.

- Aber die Schule differenziert sich in *verschiedene* Wissensgebiete, die nicht *einen* und *nur* einen Verwendungszusammenhang erlauben.
- Die „Persönlichkeit“ als Adressat von Unterricht ist eine triviale Annahme, denn andere Adressaten gibt es nicht, während niemand Schülern „Persönlichkeit“ absprechen kann.
- Das Problem ist, ob Wissen zur Entwicklung der Persönlichkeit in irgendeinem kontrollierbaren Sinne beitragen kann oder muss.

Selbst wenn dem „Schulstoff“ eine „gestaltende Kraft“ innewohnen würde, die sich *entbinden* liesse, indem wie Itschner sagt, die „lebenspendenden Ideen aus den Stoffen (herausgehoben)“ werden (ebd., S. 179), muss davon nicht die Persönlichkeit des Lernenden berührt werden. Die Antwort übersieht diese Verlegenheit und verweist auf den didaktischen Vorrang der Aktivierung, denn, so Itschner, die „Persönlichkeit“ antwortet auf Unterricht mit Tätigkeit, also „Spiel, Kunst, Technik, Wissenschaft“ oder „Arbeit“ (ebd., S. 100). Der „*Tribut der Persönlichkeit*“ sind ihre „*Werke*“ (ebd., S. 102). Daraus ergibt sich folgende Regel für den reformpädagogischen Unterricht:

„So wenig aber Erkenntnisse taugen, die nicht durch Tun erprobt sind, so wenig nützt der Entfaltung der Persönlichkeit ein Tun, das nicht innerer Ausdruck ist“ (ebd.).

Diese These wird mit einem physiologischen „*Normalschema jedes geistigen Vorgangs*“ abgesichert (ebd., S. 95),²⁵ ähnlich wie heute die Theorie der Gehirnhälften erhalten muss, reformpädagogischen, nämlich persönlichkeitsbezogenen und „ganzheitlichen“ Unterricht zu begründen. Aber Kinderzeichnungen, um auf dieses Beispiel zurückzukommen, sind nicht einfach gestaltete Empfindungen, wie die Theorie der Kunsterziehung mit Itschner angenommen hat. Die Ereignisse in den Lebenswelten der Kinder fordern die individuelle Ästhetik heraus, nämlich sind Annäherungen an Vorbilder mit der Imperfektion des Augenblicks, die durch nachfolgende Ereignisse und Anreize immer neu herausgefordert wird. Gestaltung ist - zumal bei kleineren Kindern - *endlose* Gestaltung,

²⁵ „Die Aussenwelt sendet *Reize* = $R_{1...n}$, oft nicht unmittelbar, sondern durch irgendein Medium vermittelt. Die Reize gelangen in die sensorischen Zellen der Grosshirnrinde. Vom Eintritt in das Sinnesorgan an war der Vorgang rein physiologisch. Nunmehr tritt eine Umschaltung ein. Den physiologischen Daten in der Grosshirnrinde *entsprechen* psychische Gebilde, die wir als *Empfindungen* bezeichnen = $E_{1...n}$ Sowie Empfindungen aufgehört haben, gegenwärtig zu sein, so haben wir doch die Möglichkeit, uns ihrer zu erinnern, und diese Erinnerungsbilder nennt man bekanntlich *Vorstellungen* = $V_{1...n}$.“ (Itschner 1908, S. 95/96; Hervorhebungen J.O.). Vorgänge automatischer Art sind von geistigen Vorgängen zu unterscheiden. Das Entscheidende geschieht dort, „wo Stellung genommen wird gegenüber dem, was von aussen her als Reiz ins Bewusstsein eingedrungen war. Danach gliedert sich der ganze Vorgang folgendermassen:

- a) $R_{1...n} - V_{1...n}$
- b) Entscheidung (mitunter durch alle Stadien des Affekts)
- c) Willensimpuls – Bewegung (Handlung),

oder wir können auch sagen: Jedem Eindruck antwortet ein Ausdruck; der Ausdruck erscheint aber als Persönlichkeitsgut“ (ebd., S. 96/97).

nämlich serielle Produktion, die unterwegs einen individuellen Ausdruck findet, ohne dass sich dieser einfach „der“ Persönlichkeit zuordnen liesse. Ein stark erlebtes Universum wird nachgebildet, als freie Komposition und Spiel mit den vorgegebenen Formen. Was als ästhetische Norm genau vor Augen steht, wird mit den Mitteln und Möglichkeiten des Alters kreativ gestaltet, ohne dass die Serie mehr als eine flüchtige Bedeutung hätte.

Einen ganzen anderen Weg ging die amerikanische Lernpsychologie. Sie thematisierte nicht die Persönlichkeit des Kindes, auch nicht die „Entbindung gestaltender Kraft“ durch Unterricht, sondern die behavioristische Steuerung von Verhalten, also die Verlagerung des Effekts vom „Inneren“ der Person in die Situation des Lernens. Ein berühmtes Beispiel dafür ist Edward Thorndikes *First Book on Education*, das 1912 in erster Auflage erschien und das zu einem Standardwerk der amerikanischen Lehrerbildung werden sollte. Edward Thorndike lehrte neben John Dewey und William Kilpatrick am *Teachers College* der *Columbia University*²⁶ und beeinflusste besonders mit seinen lernpsychologischen Theorien die Entwicklung der amerikanischen Lehrerbildung. Sein Ausgangspunkt waren Studien zum Lernverhalten von Tieren, aus denen das berühmte Schema von Versuch und Irrtum entstand.

5. „Gesetze“ des Lernens

In *The First Book on Education* wird „Erziehung“ allgemein als Gestaltung von Wandel verstanden. Thorndike definiert „Erziehung“ so:

„Education is the production and prevention of change. Its facts are a selection from the changes that go on in the world“
(Thorndike 1923, S. 2).

Im breitesten Sinne ist Erziehung „Leben“ (ebd., S. 4), nämlich selektive Erfahrung, die sich nicht nach Institutionen auftrennen lässt. Erziehung ist immer zugleich Aufforderung zur Verbesserung, weil sich Leben qualitativ unterscheidet und rohe Formen („brutish ignorance“) der Vervollkommnung des Lebens widersprechen (ebd., S. 4). Erziehung kann wie jede andere Form menschlicher Aktivität verbessert werden (ebd., S. 7), wenn und soweit fünf Fragestellungen oder Problemgruppen beachtet werden:

1. *The Aims of Education*. What changes should be made in human beings by schools and other educating forces?
2. *The Material or Subjects of Education*. What is the original nature of the human beings whom we have to change? What are the principles or laws of human nature and behavior that we need to know in order to change men for the better?
3. *The Means and Agents of Education*. What forces are at our command in the task of producing and preventing changes in human beings?
4. *The Methods of Education*. How should these means and agents be brought to bear upon the subjects of education so as best to realize its aims?
5. *The Results of Education*. What have been the actual effects of different methods, means, and agents acting upon different kinds of human beings? (ebd., S. 8; Hervorhebungen J.O.).

²⁶ Edward Lee Thorndike (1874-1949) wurde 1899 an das Teachers College der Columbia University berufen und blieb bis zu seiner Emeritierung im Jahre 1940. Sein methodologisches Grundwerk „Theory of Mental and Social Measurements“ erschien im Jahre 1904.

Erziehungsziele sind tatsächlich *Wünsche*: „All values depend on wants” (ebd., S. 9). Was „wertvoll” ist, muss *wünschenswert* erscheinen. Werte müssen Bedürfnisse (wants)²⁷ befriedigen:

„One thing or act is more valuable or more worthy or better than another because it satisfies more wants and causes less privation” (ebd., S. 10).

Das menschliche Leben ist am erfolgreichsten dann, wenn nur das gewollt wird, was gut ist und sich alle Wünsche oder Bedürfnisse befriedigen lassen (ebd., S. 11).

„The aims of education should then be: to make men want the right things, and to make them better able so to control all the forces of nature and themselves that they can satisfy these wants. We have to make use of nature, to cooperate with each other, and to improve ourselves (ebd.).

Es geht um *good-will*, die Kultivierung von „*unselfish pleasures*” und die Vermeidung überflüssiger „*dissatisfaction*” (ebd., S. 12/13), also Lernziele, mit denen Einstellungen und Gewohnheiten beeinflusst werden sollen. Unter diesen Zielen ist Wissen nur *eines*, das keine Priorität beanspruchen kann; zudem ist Wissen eine Funktion des Lernens, nicht ist umgekehrt Lernen eine Funktion des Wissens. Thorndike unterscheidet und diskutiert elf Erziehungsziele, die sich so auflisten lassen:

1. *Happiness* oder eine glückliche Lebensführung.
2. *Utility* oder eine erfolgreiche Lebensführung.
3. *Service* oder der Dienst am Gemeinwohl.
4. *Morality* oder das Leben nach den rechten Massstäben.²⁸
5. *Perfectionism* oder das möglichst beste Zusammenspiel aller Spezialisierungen.²⁹
6. *Natural Development* oder die Erinnerung an das Erbe der Natur in der Erziehung.
7. *Knowledge* oder das Lernen nach Interesse.
8. *Mental Discipline* oder die Entwicklung von allgemeinen Fähigkeiten.³⁰
9. *Culture* oder die Entwicklung selbstloser Einstellungen.
10. *Skill* oder der Erwerb nützlicher Fertigkeiten
11. *The Choice of Aims* oder das Prinzip des grössten Gewinns für alle.

Über diese Erziehungsziele, so Thorndike, entscheidet nicht die einzelne Lernsituation, sondern der Gesamteffekt:

²⁷ *Wants* sind „Wünsche” und „Bedürfnisse”.

²⁸ “The ‚right‘ thing to do in any case is the thing which a man who could foresee all the consequences of all acts, and who considered fairly the welfare of all men, would in that case choose” (Thorndike 1923, S. 29).

²⁹ “The aim of life is not to stock the world as a museum with perfected specimens for man or deity to contemplate. It is to make them all together an organized force for the welfare of the group” (Thorndike 1923, S. 31/32).

³⁰ “The expediency, as a general rule, of aiming at improving the features common to many abilities rather than those confined to a few is self-evident... That is the truth for which mental discipline as an educational aim should stand” (Thorndike 1923, S. 45).

„It makes no difference to the world *who* is the most gifted one of ten million children - who gains most, next, third and least. To the world the only matter of importance is that the gains should be great. The race of civilisation and welfare is not run to see who can go furthest, but to make all got as far as may be”
(ebd., S. 51).

Erziehung (education) ist so Veränderung zum Besseren:

„The aim of education is... to change human beings for the better, so that they will have more human and useful wants and be more able to satisfy them”
(ebd., S. 52).

Diese lakonische Definition wird so erläutert:

- Veränderung wird in *Situationen* erreicht, genauer: in *Antworten* auf Situationen.
- Also kommt alles darauf an, Situationen zu beherrschen (ebd., S. 56).
- Man beherrscht *Situationen*, wenn man *Lernen* beherrscht, also sind die Gesetze des Lernens grundlegend (ebd., S. 95ff.).
- Es gibt zwei Gesetze, die das gesamte Lernen fundieren, *the law of exercise* und *the law of effect*.

Beide Gesetze sind grundlegend, weil sie die Wirkungserwartungen der Erziehung absichern. Es ist oft übersehen worden, dass mindestens die amerikanische Reformpädagogik auch einen behavioristischen Zug hat, der im Blick auf die beiden Gesetze des Lernens von THORNDIKE so erläutert wird:

„The first is the Law of Exercise, that, other things being equal, *the oftener or more emphatically a given response is connected with a certain situation, the more likely it is to be made to that situation in the future*. Thus, by repeatedly inducing a child to respond to the question, ‚How many are four and two‘, by saying, ‚Six‘, a bond is formed between the situation and that response. This law may be more briefly stated as, other things being equal, *exercise strengthens the bond between situation and response*”
(ebd., S. 95).

Kinder müssen nicht verstehen, warum „vier und zwei“ „sechs“ sind, vielmehr genügt die Wiederholung der Antwort, sofern sie oft genug erfolgt und hinreichend emphatisch ist. Die Antwort übersteigt die Situation des Lernens und kann als Dauererscheinung in der Zukunft erwartet werden, wenn die Übung stark genug war.

Man fragt sich, für welche Aufgaben dieses „Gesetz“ zutrifft, vor allem aber, für welche *nicht*. Das Beispiel ist nicht zufällig der Elementarmathematik entnommen, wer in der Geschichte ähnlich verfährt, wird kaum sehr erfolgreich sein. Aber das Gesetz ist extrem *schulgünstig*, es suggeriert die Beherrschbarkeit von Lernprozessen unabhängig vom Gegenstand und entspricht der Aktivierungshypothese, nur dass nicht an kreative Aktivierung gedacht ist.

„The Law of Effect is that, other things being equal, *the greater the satisfyingness of the state of affairs which accompanies or follows a given*

response to a certain situation, the more likely that response is to be made to that situation in the future. Conversely the greater the discomfort or annoyingness of the state of affairs which comes with or after a response to a situation, the more likely that response is not to be made to that situation in the future" (ebd., S. 96).

Ein Kind lernt besser, auf die Frage „*How many are four and two*“ zu antworten: „six“, wenn es freundlich angeschaut wird, süß (candy) erscheint und den Beifall (approval) der Mitschüler findet. Das Lernen wird behindert, wenn im Gegenteil Rügen erteilt werden, Tadel und Spott.

„This law may be stated more briefly as: - *Satisfying results strengthen, and discomfort weakens, the bond between situations and response*“ (ebd.).

Thorndike definiert *satisfyingness* und *discomfort*, die beiden entscheidenden Kategorien, nicht näher, und das ist konsequent, weil es individuelle Empfindungen sind, die sich je unterschiedlich äussern können, immer aber Lernen und vor allem Lernerfolg bestimmen. Daher wird eine sehr weit reichende Folgerung gezogen, die bis heute „reformpädagogischen Unterricht“ bestimmt. Dieser Unterricht soll auf nichts weniger beruhen als dem Grundgesetz des Lernens überhaupt:

„Old connections between situation and response are weakened, and new connections are created, *only by some force*. Human nature does not do something for nothing. The satisfyingness and annoyingness of the states of affairs which follow the making of the connection are the *chief forces* which remodel man's nature. *Education makes changes chiefly by rewarding them*. The prime law in all human control is to get the man to make the desired response and to be satisfied thereby“ (ebd., S. 96/97; Hervorhebungen J.O.).

Wer in der Lernsituation *angemessen* belohnt³¹ wird, lernt, also verändert sich in der gewünschten Richtung; wer *angeödet* ist, sich ärgert, frustriert wird,³² lernt *nicht*, weil negative Gefühle keine Motivation darstellen. Diese Annahme hat dazu geführt, Unterricht dann und nur dann als progressiv anzusehen, wenn er „motiviert“, also positive Gefühle bestärkt, unabhängig vom Lerngegenstand und so von der Lernaufgabe. Lernen wird auf die Situation des Lernens bezogen, nicht auf den Prozess, Aufgaben jedoch benötigen Prozesse, wenn und soweit sie Wissensgebiete repräsentieren, die nacheinander gelernt werden, also eine Verknüpfung nicht von Antworten, sondern von fragilen Einsichten oder Fertigkeiten in der Folge von verschiedenen Situationen verlangen.

Die Rezeption dieser Lerntheorie hat sehr genau registriert, was Thorndike über das Verhältnis seiner beiden Gesetze zu sagen wusste, nämlich, dass das Gesetz des Effektes fundamentaler ist als das Gesetz des Übens (ebd., S. 97).

- „Üben“ war fortan Teil der alten Schule,

³¹ *Reward* ist „Entgelt“ oder „Belohnung“, *rewarding* ist „lohnend“, etwa im Blick auf eine „lohnende Aufgabe.“

³² *Annoyance* ist „Aerger“ oder „Aergernis“, auch „Plage“, *to annoy* ist „ärgern“, auch „belästigen“ oder „schikanieren.“

- „Motivation“ und mit Motivation verbunden „Lernen“ Teil der neuen (ebd., S. 97).
- Wissen muss dann einen *intrinsic*en Wert für den Lerner haben (ebd., S. 125),³³ also weder einen bloss instrumentellen noch einen rein kognitiven.

„Intrinsisch“ bezieht sich auf Motivation und Praxis, der Wert des Wissens nimmt in der Proportion seiner Anwendbarkeit zu (ebd., S. 129). Aber das unterschätzt Wissen und überschätzt Motivation:

1. „Wissen“ ist wie „Lernen“ nicht von *einer* Art. Also kann „Wissen“ auch nicht nur *einen* Wert (Anwendbarkeit) haben.
2. „Anwendbarkeit“ ist nicht lediglich „praktisch.“ Wissen bezieht sich auch auf *sich selbst*. Wissensverknüpfungen können abstrakt *und* praktisch sein.
3. „Motivation“ ist nicht *nur* positive Verstärkung. *Negative* Gefühle sind starke Lernanreize.
4. *Routinen* sind oft erfolgreicher als je neue Motivationen.
5. Wissen wird nicht nur über *motivierende* Situationen gelernt.
6. Die *Verknüpfung* erfolgt *individuell*, nicht durch externe Wiederholung.
7. Unterricht bearbeitet starke Varianz. Lehren ist nicht einfache Anwendung der „Gesetze des Lernens“.

Von wirklichen *Kindern* - biographischer Einzigartigkeit - ist in der Lernpsychologie via Thorndike keine Rede. „Lernen“ soll mit *Lerngesetzen* fassbar sein, Lerngesetze gelten unabhängig von individueller Besonderheit, die aber doch je Kinder kennzeichnet. Wer ihr Lernen verstehen will, muss offenbar mehr tun, als sich auf Lerngesetze verlassen. Kinder lernen, indem sie *sich* gestalten, ihren *Stil* erfahren die Umwelt *so* nachahmen, dass sie sich definieren können, ohne ständig künstlich angeregt zu werden. Die *Kinder* der Reformpädagogik, Kinder zwischen 1900 und 1930, waren nicht einfach „Lerner“, sie folgten nicht einfach Wiederholungen, die irgendwie befriedigend waren, sie waren nicht Inkarnationen von Lerngesetzen, sondern vornehmlich Kinder.

Kinder sind im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts nicht nur von Psychologen oder Reformpädagogen wahrgenommen worden, sondern auch von professionellen Fotografen. In ihren Augen sind die Kinder

- verspielt,
- verschieden,
- lustig,
- sich verkleidend,
- ernst bei Gelegenheit,
- künstlich,
- natürlich (Hugger 1995, S. 182ff.)³⁴
- aber nie einfach „Lernende.“

³³ “That is, by having children learn to read with matter worth reading, learn to write as a means of telling facts, making wants known and the like, and learn to add or multiply as a means to quick and sure solution of real problems” (Thorndike 1923, S. 125).

³⁴ Jean Moeglé: *Le petit grand-père* (24x15.5 cm). Jean Koella: *Kind mit Puppenstube* (9,7x13,7 cm). Jean Kölla: *Verspieltheit* (13,7x9,6 cm). Jean Moegle: *Waldgeist* (24x16,7 cm). Franz H. Fäh: *Mädchenportät* (1900) (12x16,0cm). Gertrud Stahel: *Chästeilet im Justital* (35,6x26.8cm). Jean H. Moeglé (1853-1938) und Jean Kölla (1860-1929) waren Fotografen in Thun, Franz Albert Fäh (geb. 1909) war Fotograf in Gstaad und Gertrud Stahel (geb. 1908) war Fotografin in Interlaken.

Dass Kinder unaufhörlich „lernen“, und zwar je das „Richtige“, hat mit auch dem *Mythos* „Kind“ zu tun. Gemäss diesem, vor allem von Rousseau genährten Mythos sind Kinder

- *unschuldig*, nur die Gesellschaft macht sie böse;
- *neugierig*, nur die falsche Erziehung beschränkt sie;
- *willig*, nur das schlechte Milieu behindert ihr Lernen;
- *eigen-sinnig*, nur die Autorität lenkt sie vom richtigen Weg ab;
- *intrinsisch motiviert*, nur der verkehrte Unterricht hält sie vom Lernen ab.

Dieser Mythos läuft darauf hinaus, entweder Lernen *unabhängig* von den Intentionen Dritter zu verstehen oder eine *Passung* anzunehmen zwischen dem Lernen der Kinder und den Intentionen Dritter. Aber das ist nur eine als günstig angenommene Variante, die nicht das gesamte Spektrum erfasst

„Lernen“ ist nicht *ein* „Vorgang,“, sondern ein komplexes Ensemble, das sich auf Prozesse einstellen muss, also nicht einfach „Intentionen“ auf „Situationen“ beziehen kann. Intentionen haben zudem immer *beide* Seiten, und beide Seiten können ihre Intentionen *für* oder *gegen* den Lernprozess einsetzen. Kinder können sich taub stellen und schlicht ignorieren, was von ihnen verlangt wird. Sie können auf Wiederholung mit Verweigerung reagieren, schwache Sanktionen ausnutzen und die einfühlbarste Motivation *gegen* das Erziehungsziel verwenden. Aber Kinder können auch erleben, dass die beste Intention *erfolglos* ist, dass sie bei aller Anstrengung *nicht* das Ziel erreichen und am Ende trotz hoher Motivation kein Fortschritt zu erzielen ist, wenn unterwegs die Kräfte nicht reichten oder das Talent für die Aufgabe zu gering war.

Literatur

Christensen, J.L.: Der Moderne Bildungsschwindel in Schule und Familie, sowie im täglichen Verkehr. Zweite Auflage. Vermehrt durch einen Nachtrag: enthaltend einen aktenmässige Darstellung des wider Autor und Verleger dieser Schrift wegen Verbreitung der letzteren geführten Kriminal-Processes. Leipzig: Verlag von B. Elischer 1886.

Conze, A.: Hermann Itschner und die reformpädagogische Bewegung. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt 1982. (= Würzburger Arbeiten zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. A. Reble)

Egan, K.: Getting it Wrong from the Beginning. Our Progressive Inheritance from Herbert Spencer, John Dewey, and Jean Piaget. New Haven/London: Yale University Press 2002.

Greinz, R.H.: Das Gymnasium oder Die systematische Verdummung der Jugend. Achte Auflage. Leipzig: August Schupp 1895. (= Kleine Studien. Wissenswertes aus allen Lebensgebieten, Heft 14)

Güßfeldt, P.: Die Erziehung der deutschen Jugend. Berlin: Verlag der Gebrüder Paetel 1890.

Hartlaub, G.F.: Der Genius im Kinde. Ein Versuch über die zeichnerische Anlage des Kindes. Zweite, stark umgearbeitete und erweiterte Auflage. Mit 35 farbigen und 92 Schwarzdrucktafeln. Breslau 1930. (erste Aufl. 1921)

- Hartwich, E.: Woran wir leiden. Freie Betrachtungen und praktische Vorschläge über unsere modernen Geistes- und Körperpflege in Volk und Schule. 3. Aufl. Düsseldorf 1882. (erste Aufl. 1881)
- Hugger, P.: Das Berner Oberland und seine Fotografen. Von gleissenden Firmen, smarten Touristen und formvollendeten Kühen. Thun 1995.
- Itscher, H.: Unterrichtslehre. Unterricht gefasst als Entbindung gestaltender Kraft. Erster, allgemeiner Teil. Leipzig 1908.
- Linde, E.: Persönlichkeits-Pädagogik. Ein Mahnwort wider die Methodengläubigkeit unserer Tage. Mit besonderer Berücksichtigung der Unterrichtsweise Rudolf Hildebrands. 5., durchges. Aufl. Leipzig 1922. (erste Aufl. 1896)
- Mach, E.: Über den relativen Bildungswert der philologischen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer der höheren Schulen. (1886) In: E. Mach: Populärwissenschaftliche Vorlesungen. Einl. v. A. Hohenester; Vorw. v. F. Herneck. Neudruck der 5. Auflage Leipzig 1923. Wien/Köln/Graz 1987, S. 313-355. (=Klassische Studien zur sozialwissenschaftlichen Theorie, Weltanschauungslehre und Wissenschaftsforschung, hrsg. v. K. Acham, Bd. 5)
- Mainka, P.: Karl Abraham von Zedlitz und Leipe (1731-1793). Ein schlesischer Adliger in Diensten Friedrich I: und Friedrich Wilhelms II. Berlin: Duncker&Humblot 1995. (= Quellen und Forschungen zur Brandenburgischen und Preussischen Geschichte, Band 8)
- Oelkers, J.: Schulreform und Schulkritik. 2. vollst. bearb. Aufl. Würzburg 2000. (Erziehung, Schule, Gesellschaft, hrsg. v. W. Boehm u.a., Bd. 1)
- Reden und Verhandlungen des Ersten Allgemeinen Tages für Deutsche Erziehung in Weimar zu Pfingsten 1904. Friedrichshagen-Berlin: Verlag Alnert Kunzke 1904.
- Reglement für die Prüfung der zu den Universitäten übergehenden Schüler. Berlin 1834.
- Ricci, C.: Kinderkunst. Übers. v. E. Roncalli; m. e. Vorw. v. K. Lamprecht. Leipzig 1906. (ital. Orig. 1887)
- Schmid, K.A.: Die modernen Gymnasialreformer. Vermächtnis an das schwäbische und deutsche Gymnasium. Eine Rede gehalten den 27. September 1878 im Gymnasium in Stuttgart. Stuttgart 1878.
- Thorndike, E.L.: Education. A First Book. New York. The Macmillan Company 1923. (erste Ausg. 1912)
- Vierthaler, F.M.: Elemente der Methodik und Pädagogik nebst kurzen Erläuterungen derselben. Zweyte vermehrte und verbesserte Auflage. Salzburg 1793. (erste Aufl. 1791)
- Wanzenried, A.: Die wesentlichen Mängel der häuslichen Erziehung und ihr nachtheiliger Einfluss auf die Schule. Ein Vortrag gehalten in der Kreissynode Konolfingen. Bern 1864.
- Widmer, J.: Die Volksschule, ihre Anfeindungen und ihre Reform. Zwei Konferenzvorträge. In: Pädagogische Monatsschrift für die Schweiz 3 (1858). S. 81-116.
- Wolf, Dr.: Moderner Bildungsschwindel als Hemmnis eines gesunden Nationalbewusstseins.. Berlin: Verlag des Vaterländischen Schriftenverbandes 1910. (= Flugschriften den V.S.V., Nr. 10)