

Welter, Nicole

Anthropologie und pädagogische Anthropologie. Differenzen und Konflikte in Herders Pädagogik

Mietzner, Ulrike [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]; Welter, Nicole [Hrsg.]: Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis. Weinheim u. a. : Beltz 2007, S. 45-61. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 52)

urn:nbn:de:0111-opus-78591



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 52. Beiheft

Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis

Herausgegeben von

Ulrike Mietzner, Heinz-Elmar Tenorth und Nicole Welter

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2007 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Gesamtherstellung: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany

ISSN 0514-2717
Bestell-Nr. 41153

Inhaltsverzeichnis

Ulrike Mietzner/Heinz-Elmar Tenorth

Anthropologie als Thema und Problem in der Erziehungswissenschaft. Vielfalt der Methoden, Desiderat des Pädagogischen	7
--	---

Bildsamkeit – der pädagogische Mensch

Michael Parmentier

Das Aufscheinen der modernen Bildungsidee im holländischen Familienporträt des 17. Jahrhunderts. Pädagogische und anthropologische Anmerkungen zum Braunschweiger Familienbild von Rembrandt (1667–1669)	22
--	----

Jörg Zirfas

Immanuel Kant: Zum pädagogischen Orientierungswissen einer Pragmatischen Anthropologie	33
---	----

Nicole Welter

Anthropologie und pädagogische Anthropologie – Differenzen und Konflikte in Herders Pädagogik	45
--	----

Anthropologie – die Logik der pädagogischen Methode

Marcelo Caruso

Wirksamkeit der Oberfläche. Anthropologien der Gewöhnung oder des Subjekts? Deutsche und spanische Deutungen des Bell-Lancaster-Systems im 19. Jahrhundert	64
--	----

Birgit Althans

Lernkonzepte im frühen Management. Die motion studies von Frank Bunker und Lillian Moller Gilbreth	78
---	----

Marc Depaepe/Frank Simon/Melanie Surmont/Angelo van Gorp

„Menschen in Welten“ – Ordnungsstrukturen des Pädagogischen auf dem Weg zwischen Haus und Schule	96
---	----

Helga Kelle

„Altersgemäße Entwicklung“ als Maßstab und Soll: Zur praktischen Anthropologie kindermedizinischer Vorsorgeuntersuchungen	110
--	-----

Anthropologie als innovative Intention – Lebensreform und Reformpädagogik

Christa Kersting

Das Geschlechterverhältnis in den Konstrukten der internationalen Frauenbewegung um 1900 und seine Bedeutung für die Bildung 124

Johannes Bilstein

Naive Anthropologie, naive pädagogische Praxis – Grundlagen der Pädagogik
Oskar Kokoschkas 141

Karl-Ernst Ackermann

Sonderpädagogische Erfindungskraft als Medium der Wiederentdeckung der Bildsamkeit. Zum physiologischen Ansatz einer „Pädagogik bei schwerster Behinderung“ 155

Menschenbilder und Natur-Argumente

Anja Tervooren

Bildung im Blick 172

Nicole Becker

Der Stellenwert biologischer Erklärungsmuster in der Debatte über ADHS. Eine Analyse pädagogischer Zeitschriften 186

Thomas Müller

Lernende Gehirne. Anthropologische und pädagogische Implikationen neurobiologischer Forschungspraxis 202

Dieter Neumann

Illusion Fortschritt? Die Pädagogik vor den Ansprüchen einer naturwissenschaftlichen Anthropologie 220

Brechungen der Selbstverständigung

Konrad Wünsche

Verkennungsgeschichte des Menschen 238

Nicole Welter

Anthropologie und pädagogische Anthropologie

Differenzen und Konflikte in Herders Pädagogik

1. Explizite und implizite Anthropologie, Naturannahmen als pädagogische Handlungsregulative

Johann Gottfried Herder hat sein bildungstheoretisches Konzept sowie seine pädagogischen Überlegungen und Schulreformpläne – wie im 18. Jahrhundert üblich – auf grundlegenden Reflexionen über den Menschen fundiert (vgl. Heise 1998, S. 7ff.). Herders explizierte Anthropologie, seine Vorstellungen über den Menschen als Wesen der Freiheit, Sprache, Geschichte und Kultur sowie die Idee der Humanität als Bestimmung des Menschen finden sich in seinen theoretisch-philosophischen Schriften. Dieser Herder ist weitgehend bekannt.

In diesem Beitrag werde ich dagegen eine andere, kaum beachtete Seite der herderschen Anthropologie zeigen: Es handelt sich um die eher implizite Anthropologie, die sich in den schulpraktischen Texten und in der pädagogischen Praxis Herders präsentiert, wenn man sie nicht nur programmatisch, sondern analytisch liest. Bei dieser impliziten Anthropologie handelt es sich um eine Transformation der allgemeinen anthropologischen Wesensaussagen über den Menschen in eine spezifisch pädagogische Anthropologie, durch die sich pädagogische Praxis begründen lässt. Der sich zwischen expliziter und impliziter Anthropologie zeigende Widerspruch ist theoretisch und in den Konsequenzen für die pädagogische Praxis relevant und erschließt sich, wenn man Herders Schulpraxis und ihre Reflexionen primär als Indikatoren einer eigenständigen „Technologie“ liest, die Herder zur pädagogischen Konstruktion des Menschen entworfen hat.

Während das Anliegen noch unproblematisch ist, pädagogische Praktiken des Umgangs mit Menschen auf ihre implizite Anthropologie hin zu untersuchen, bedarf die Verwendung des Begriffs „Technologie“ im Kontext von Bildungstheorien, die sich vermeintlich dadurch auszeichnen, dass sie anregen statt einzuwirken, einer besonderen Begründung. Bei einem Bildungstheoretiker wie Herder kann man von „Technologie“ selbstverständlich nur sprechen, weil die seit einigen Jahren statthabende Debatte über die Technologie und das Technologiedefizit¹ der Pädagogik einen für die hier beabsichtigte Analyse geeigneten Technologiebegriff anbietet.

1 Bei der Debatte um das Technologiedefizit der Pädagogik und der Debatte um die Pädagogik als Profession handelt es sich um systematisch ähnliche Fragen (vgl. Tenorth 1999; Luhmann/Schorr 1979; Combe/Helsper 1996).

In der für die Pädagogik relevanten Frage nach dem geplanten und steuerbaren Zusammenhang von Lehren und Lernen zeigt sich nicht so sehr ein Technologiedefizit, sondern vielmehr ein Defizit der Technologieanalyse; denn schaut man nicht in der Perspektive eines bildungstheoretischen „Technologieverdikts“ (Luhmann 1981, S. 155), sondern auf die Praktiken der Erziehung selbst, dann können die verwendeten und wirksamen Mechanismen pädagogischer Praxis deutlich gesehen werden (vgl. z.B. Tenorth 2003).

Pädagogische Praxis präsentiert sich in diesen Analysen und Studien weder als kausal-deterministisches, Input-Output-Ergebnisse produzierendes System noch als ohnmächtige Profession, die es gut meint, ohne zu wirken, sondern als eine pädagogische Realität, die in ihren Methoden Zusammenhänge und Wirkungskontexte kennt und sie im Bewusstsein ihrer Aufgabe zwischen Zwang und Freiheit anzuwenden versteht². Nicht das Ignorieren, sondern die Analyse historischer und gegenwärtiger Praxis ist notwendig, um die Logik der Erziehung und die sie rahmenden und regulierenden anthropologischen Prämissen zu untersuchen. Eine solche Analyse bedarf eines weiten Technologiebegriffs, der alle Verfahren umfasst, durch die Lehr- und Lernprozesse systematisch geplant, initiiert, gesteuert und evaluiert werden;³ es handelt sich demgemäß um die „Logik pädagogischer Inszenierung“ (Tenorth 1999, S. 264), die hier untersucht wird. Pädagogik wird als Handwerk und Kunstlehre zugleich verstanden, die dem antiken Technébegriff analog gedacht ist (vgl. Tenorth 1999, S. 266) und die eine operative Dimension impliziert, bzw. durch sie überhaupt erst konstituiert wird (Prange 2005).

Der in diesem Sinne explizierte Technologiebegriff ermöglicht es, die Frage nach der Manifestation einer Anthropologie in Technologien und zwar nicht nur in methodisch intendierten und methodologisch reflektierten Handlungsformen zu beschreiben, sondern an der Gesamtheit ihrer Praktiken die expliziten und die impliziten anthropologischen Grundannahmen zu untersuchen und sie – gerade auch in ihrem Kontrast – in ihrer Bedeutung für die pädagogische Praxis zu verdeutlichen.

Die Gesamtsituation der Pädagogik kann damit, und das ist die methodisch-theoretische Prämisse dieser Analyse, im Fokus der Inszenierung pädagogischer Situationen analysiert werden, so dass neben der expliziten pädagogischen Anthropologie, die nicht explizierte, die implizite Anthropologie, die aber das pädagogische Handeln maßgeblich bestimmt, thematisiert werden kann.

Diese These werde ich an Herders Bildungstheorie und seiner Schulpraxis prüfen. Dazu werde ich zunächst knapp seine explizite Anthropologie, wie er sie in zentralen theoretischen Schriften ausbuchstabiert hat, in ihren Grundannahmen skizzieren. Dem folgt, exemplarisch für seine pädagogische Praxis und ihre Prämissen, eine Analyse der 1781 anlässlich der alljährlichen Examensfeier am Wilhelm-Ernst-Gymnasium in Weimar gehaltenen (vgl. Wisbert/Pradel, in: Herder 1810/1997, S. 840; vgl. Kantzenbach 1992, S. 76)

2 Vgl. zu diesem pädagogischen Grundproblem Kant 1803/1983, S. 711.

3 Tenorth schließt sich in seinem Technikbegriff der Definition von „Unterrichtstechnologie“ durch K. Weltner an. Weltner 1974, S. 607ff.

Schulrede „Von Schulübungen“ (Herder 1810/1997b, S. 402-413).⁴ Die Schulrede wird als pädagogische Programmatik und Inszenierung zugleich auf ihre explizite und implizite Anthropologie, die sich in Inhalt und Form der Rede findet, analysiert.

2. Herders Anthropologie – Grundannahmen⁵

2.1 Mängelwesen – Freiheit – Besonnenheit

Herder konstruiert den Menschen zunächst aus der Differenz von Mensch und Tier, um seine Sonderstellung zu verdeutlichen (Herder 1770/1993, S. 16ff.). Die Mängelwesenstheorie Gehlens hat, wie bekannt, in Herder ihren Vordenker: Der Mensch ist dieser These nach instinktreduziert, er hat keine unmittelbare „Sphäre“ (bei Uexküll im 19. Jahrhundert dann „Umwelt“), in der er instinktgesichert und dadurch verhaltensbestimmt leben kann und er ist in seiner Bestimmung unfestgelegt. Aber: „Lücken und Mängel können doch nicht der Charakter seiner Gattung sein“ (ebd., S. 24) und so ist er von Natur aus in den „Vorzug der Freiheit“ gestellt. „Da er auf keinen Punkt blind fällt und blind liegen bleibt, so wird er freistehend, kann sich eine Sphäre der Bespiegelung suchen, kann sich in sich bespiegeln. Nicht mehr eine unfehlbare Maschine in den Händen der Natur, wird er sich selbst Zweck und Ziel der Bearbeitung.“ (Ebd., S. 26.)

Freiheit wird zum Gegenbegriff von Instinkt; aus dieser Freiheit resultiert zugleich die Notwendigkeit zur Selbstbestimmung und zur selbsttätigen Aneignung der Welt, die über den Bildungsprozess des Menschen verläuft. Bildung ist somit der Bezugsbegriff zu dieser Befreiung des Menschen aus der naturalistischen-deterministischen Umwelt. Der fehlende Instinkt wird durch die Fähigkeit der „Besonnenheit“ ersetzt; sie konstituiert den Menschen ganzheitlich in seinem In-der-Welt-Sein (Welter 2003, S. 106ff.). Die Freisetzung des Menschen aus dem Tierreich macht es dem Menschen nötig Erfahrungen zu verarbeiten, d.h. zu lernen, sich die Welt anzueignen und sich dadurch in der Welt verstehend und handelnd selbst verorten zu können. Freiheit und Besonnenheit ermöglichen diesen Weltzugang – Lernen in diesem Sinne ist eine allgemeine anthropo-

- 4 Herder war seit Beginn seiner Studienzeit mit siebzehn Jahren als praktischer Pädagoge tätig und hat zahlreiche Schulreden gehalten. 1776 wurde er auf Goethes Betreiben von Herzog Karl August nach Sachsen-Weimar-Eisenach berufen und war dort als Oberkonsistorialrat und Superintendent für das gesamte Kirchen- und Schulwesen verantwortlich. In seiner Aufgabe als Ephorus des Weimarer Wilhelm-Ernst-Gymnasium hielt er zu verschiedenen offiziellen Anlässen „Schulreden“.
- 5 Bei der knappen Skizzierung zentraler Aspekte der herderschen Anthropologie beziehe ich mich hauptsächlich auf die folgenden vier Schriften Herders „Abhandlung über den Ursprung der Sprache“ aus dem Jahr 1770, die wohl bekannteste Schrift von Herder, zweitens auf das Werk „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit“, die er in den Jahren 1782-1791 verfasst hat und drittens auf die Abhandlung „Vom Erkennen und Empfinden der menschlichen Seele“, die Herder in mehreren Fassungen geschrieben hat (1774, 1775, 1777/1778) sowie auf Herders „Briefe zu Beförderung der Humanität“ aus den Jahren 1793 bis 1797, für den theoretischen Kontext insgesamt Welter 2003.

logische Grundtätigkeit des Gattungswesens „Mensch“, aber sie wird in Verbindung mit der anthropologisch begründeten Bildungsnotwendigkeit und der Idee der Besonnenheit, die über die Seelenkräfte kultiviert werden muss, zu einem in der pädagogischen Praxis höchst relevanten für sie allein aber noch nicht hinreichenden Begriff.

2.2 *Sprache*

Erkennen, Denken und Reflexion können bei Herder nur in Sprache stattfinden. Sprache ist bei Herder das zentrale anthropologische Phänomen (Heise 1998, S. 8ff.), denn der Mensch fasst die Welt symbolisch in Sprache, und kann sich dadurch die Welt aneignen (Herder 1770/1993, S. 41ff.). Durch Sprache ist er fähig zu Reflexion und Selbstreflexion, da er die Welt und sich selbst symbolisch vergegenständlichen kann, wodurch er sich in einen Selbstbezug zur Welt setzt. Durch die Sprache hat der Mensch zudem Geschichte, da er durch die Symbolisierung in Sprache nicht unmittelbar an das Hier und Jetzt gebunden ist, sondern sich eine Vergangenheit, die symbolisch in Sprache präsent bleibt, vergegenwärtigen und sich einen Plan der Zukunft entwerfen kann.

Von pädagogischer Brisanz ist die herdersche Sprachphilosophie, weil sich dem Menschen durch Sprache eine konkrete Weltansicht sozial vermittelt, in der sozialisationsrelevante Aspekte, wie z.B. kulturelle Wertsysteme transportiert werden – dennoch erschließt sich hier noch nicht zwangsläufig die Notwendigkeit von Erziehungsprozessen.

2.3 *Erziehung – Geschichte – Kultur*

Die Erziehungsnotwendigkeit resultiert bei Herder erst aus der Unfertigkeit des Säuglings und seiner Verwiesenheit auf die Versorgung und den Kontakt mit den Eltern; dies sind die Voraussetzungen menschlichen Lernens. Die Anthropologie, bei der es um den Menschen als Gattungswesen geht, wird durch die Idee der Erziehungsbedürftigkeit und ergänzend durch die der Bildsamkeit zu einer pädagogischen Anthropologie. Aus dem Mangel wird der Vorzug, ja das Glück erzogen zu werden; denn in der Erziehungsbedürftigkeit und Erziehbarkeit des Menschen dokumentiert sich eine „List der Natur“: „Eben deswegen kommt der Mensch so schwach, so dürftig, so verlassen von dem Unterricht der Natur, so ganz ohne Fertigkeiten und Talente auf die Welt, wie kein Tier, damit er, wie kein Tier, eine Erziehung genieße und das menschliche Geschlecht, wie kein Tiergeschlecht, ein innigverbundenes Ganze werde.“ (Herder 1770/1993, S. 97). Die allgemeine Idee der Bildsamkeit als Prämisse der Selbsttätigkeit wird zur Erziehungsbedürftigkeit gewandelt und verweist so nicht nur auf die soziale Angewiesenheit des Menschen in seiner Entwicklung, sondern auch auf die Notwendigkeit von Erziehung – und damit in der Struktur auf ein asymmetrisches Verhältnis. Der Mensch bedarf der anderen und ist auf die unterstützende Gemeinschaft und auf Erziehung angewiesen. Lernen wird nun im konkreten sozialen Kontext gedacht. Sprache, Kultur, Indi-

vidual- und Menschheitsgeschichte sind nur durch Erziehung möglich – so Herders Position, wie die der Aufklärung insgesamt. Der Mensch bedarf der Gestalt und der Gestaltung einer Kultur, die ihm die unmittelbare Gesicherheit in der Natur ersetzt. Diese kulturelle Welt ist zugleich eine soziale und historische. Sie entsteht im gemeinschaftlichen Miteinander und wird durch Erziehungsprozesse an die nachfolgende Generation tradiert, was den Vorteil hat, so Herder, dass jedes Individuum auf ein Erfahrungsrepertoire zurückgreifen kann und in die sozial-kulturelle Welt durch Erziehung eingeführt wird (Welter 2003, S. 205ff.). Der Einzelne steht deshalb zugleich in der Kette der Generationen der Menschheit (Herder 1782-1791/1989, S. 338ff.), wobei jeweils die Geschichte der Vorfahren tradiert und produktiv in die eigene Welt verwandelt wird. Die allgemeine Historizität des Gattungswesens „Mensch“ wird hier von Herder in Individualgeschichte(n) transformiert, die der Erziehung bedürfen.

2.4 *Vis activa – Individualität*

Herder versteht den Menschen und sein Leben in Anlehnung an die leibnizsche Monodologie zum einen als eine vis activa (Leibniz 1714/1990), die in allen Akten schöpferisch-aktiv und produktiv tätig ist; zum anderen nimmt Herder den spinozistischen Gedanken der Mikro-Makrokosmos-Idee in seine Individualitätskonzeption auf (vgl. Seidel 1994, S. 45ff.; Spinoza 1677/1976). Der Aneignungsprozess der Welt verläuft nicht rein aufnehmend und perzeptiv, sondern kreativ anverwandelt. Bildung ist demnach ein schöpferischer, lebenslanger Prozess, den das Individuum selbsttätig in Auseinandersetzung mit seiner sozialen und kulturellen Umwelt gestaltet (Herder, 1774/1994, S. 343ff.; ebd., S. 36ff.; ebd., S. 1112). Das anthropologische Verständnis des Menschen als „Individualität“ verschränkt die Gattungsebene mit der individuellen Lern- und Lebensgeschichte, denn nur in ihr kann sich Individualität zeigen – auch wenn sie per se im Bildungsprozess auf Selbsttätigkeit angelegt ist.

2.5 *Bildung – Vervollkommnung – Humanität*

Pädagogisch höchst bedeutsam in der herderschen Anthropologie ist die Sinnbestimmung des Menschen, die in der Humanität liegt (vgl. Irmscher 2001, S. 138). Humanität bedeutet für Herder den Ausgangspunkt und die Zielbestimmung der Bildung des Menschen – das heißt, sie bestimmt den Menschen in seinem Sein als Gattungswesen und in seinem Werden als Individuum, im Prozess seiner Selbstkonstitution, in seinem Bildungsprozess. Bildung ist demnach Menschwerdungsprozess mit einem emphatischen, ethischen Telos, das jedoch von Herder nicht spezifischer gefasst wird, als dass er von Humanität spricht, die sich in differenten geschichtlich-kulturellen Ethosformen zeigt (Herder 1793-1797/1991). Bildung zur Humanität bedeutet bei Herder einerseits die Verwirklichung und Vervollkommnung der jeweils spezifischen Individualität und andererseits die Realisierung allgemein-menschlicher Kräfte wie z.B. Besonnenheit, Mitge-

fühl, Gerechtigkeitsempfinden, ästhetisches Gefühl, die im Bildungsprozess kultiviert werden sollen und die ihn unter der Prämisse der Humanität moralisieren (ebd., S. 148, S. 164f.). Das Gegenteil dieses Prozesses wäre der „Barbar“, der sich der Pflicht und Aufgabe, sich zur Humanität zu bilden und sich als Individuum und als Teil der Menschheit zu vervollkommen, entzieht. Die Pflicht der Vervollkommnung zur Humanität führt in Herders pädagogischer Wendung – wie gezeigt wird – zur humanen Verpflichtung der Gesellschaft, das Individuum pädagogisch zu fördern und zu leiten. Diese gesellschaftliche Aufgabe evoziert pädagogische Erfindungskraft um den aus ihr resultierenden Technologiebedarf einzulösen.

3. „Von Schulübungen“ als Technologie

3.1 Die Schulrede als Untersuchungsgegenstand

Die Schulrede „Von Schulübungen“ (Herder 1810/1997b, S. 402-413) eignet sich besonders zur Untersuchung der vorliegenden Thesen, denn sie enthält erstens Aspekte der expliziten Anthropologie, die Herder zweitens auf seine Lebensaltertheorie auslegt, wodurch er sie verzeitlicht und pädagogisiert. Die Lebensaltertheorie zeigt sich als implizite pädagogische Anthropologie, die aus dieser Transformation entsteht. Drittens folgert Herder aus dieser pädagogischen Wendung seiner Anthropologie Prinzipien und Praktiken pädagogischen Handelns und Einwirkens. Die Inszenierung der Rede, wie Herder sie hier konstruiert, verdeutlicht schließlich selbst noch seine pädagogisch-anthropologische Technologie.

3.2 Übung als Weg zur Vollkommenheit

In der Rede wird der Übung eine exponierte Bedeutung für den Lernprozess des Menschen zugesprochen. Herder beginnt mit der Idee der Vollkommenheit des Menschen, die er durch Lernen anstreben soll und entsprechend eröffnet eine zentrale These über den Wert der Übung die Rede: „Übung ist die Mutter aller Vollkommenheit“ (ebd., S. 402). Damit impliziert er nicht nur, dass Vollkommenheit möglich ist; Vollkommenheit wird auch zugleich als ideale Ziel-Konstruktion zum motivierenden Faktor, Übung der Weg, der eingeschlagen werden muss.

Die Übung wird als Mutter vorgestellt, demnach mit einer prägnanten Metapher eingeführt. Dies eröffnet dem Zuhörer eine sinnlich-konkrete Assoziation und die Verbindung mit einer grundlegenden menschlichen Erfahrung, die entweder positive Erinnerungen oder ein Sehnen nach der guten Mutter ermöglicht. Nur die Übung bringt, wie die Mutter das Kind, demnach die Vollkommenheit zur Welt und wird zur grundlegenden Notwendigkeit, um sich selbst in seinen Möglichkeiten maximal zu verwirklichen. Herder verweilt ansonsten in der Metaphorik noch beim Allgemeinen, die durch Übung zu erstrebende Vollkommenheit wird hier noch nicht spezifiziert.

3.3 Die Transformation des Lernbegriffs

„Mutter“ allein scheint ihm für die metaphorische Unterstreichung der Übung nicht genug: „Sie muß also auch die Gehülfin, die treue Gefährtin jedes Lernens sein oder es ist zu besorgen, das Lernen selbst werde einem großen Teil nach unnütz“ (ebd.). Der Lernbegriff wird aus diesen wertgeladenen Beziehungsmetaphern als ein Lernen fürs Leben konstruiert, und die Unabdingbarkeit der Übung für den Lernprozess wird durch die Aussage, dass ein Lernen ohne Übung größtenteils unnütz sei, unterstrichen. Herder verbindet hier zunächst seinen Lernbegriff grundlegend mit der Übung, denn Lernen ist einerseits lebensnotwendig, taugt aber andererseits nur, wenn es mit Übungen einhergeht. Im Verlauf der Rede transformiert Herder seinen allgemeinen anthropologischen Lernbegriff in einen anthropologisch-pädagogischen. Denn Lernen ist im Kontext der herderschen Anthropologie ein Zentralbegriff, da der Mensch in allen seinen Lebenssituationen letztlich lernt, weil er Erfahrungen verarbeitet und sich die Welt, in der er sich bewegt, lernend aneignet und nur durch Erfahrungsverarbeitung, Kontextualisierung und Sinnkonstruktion in ihr handeln kann. Dieses allgemeine Lernverständnis ist hier nicht intendiert, sondern es handelt sich im engeren Sinne um ein Lernen, das sich systematisch und artifiziell herbeiführen und konstruieren lässt. Dieses Lernen bedarf der Erfahrung eines professionellen Pädagogen und der Schule als Institution, denn die Erreichung des Ideals der Vollkommenheit darf nicht dem autodidaktischen Zufall überlassen werden. „Sehr ausgezeichnete Menschen bilden sich ohne Lehrer; es ist aber übel, wenn insonderheit zu unsrer Zeit sich alles ohne Lehrer bilden und oft nur durch seine Unförmlichkeit ausgezeichnet sein will“ (ebd., S. 409). Der in dieser Verwendung befindliche Begriff des Lernens kann als Transformation seiner alltäglichen und allgemeinen Bedeutung in einen bestimmbareren pädagogischen-schulpädagogischen Raum verstanden werden, also vom alltäglichen und allgemeinen in einen speziell pädagogischen Kontext.

3.4 Pedant vs. Gebildeter als Bildungsziel

Herder differenziert nun im Folgenden zuerst, was er unter Übung nicht verstanden sehen möchte und grenzt die implizite positive Bedeutung des Begriffs von einer explizit thematisierten negativen Bedeutung ab. Er bezieht sich dabei auf den – seit Montaigne bekannten – Negativbegriff zur richtigen Lehrform, auf den Pedanten. Somit greift Herder die mögliche negative Assoziation auf. Indem er sie thematisiert und den Begriff der Übung gleichzeitig in einen impliziten positiven Bedeutungshorizont einbettet, entschärft er etwaige Einwände. Dadurch erzeugt er eindeutig eine Abgrenzung zu einem negativen Bild eines Lern- und Übungsprozesses, in dem der Lernende zu keinem produktiven Umgang mit den Dingen gelangt. Die deutlich negative Darstellung eines Lernprozesses, den keiner wollen kann und der an dem herderschen Ziel, der Bildung an der Sache zu Selbstvervollkommnung und Selbstbestimmung und einem kreativ-produktivem Umgang mit Welt scheitert, führt zu der Frage, welche Form der Übung einen positiven Lern- und Bildungsprozess initiieren kann?

„Soll aber dieser Name [Einfügung N.W: des Pedanten] soviel bedeuten, als einer, der viel lernt und nichts anwenden kann, der viel lieset und nichts auszusprechen vermag, der das Beste lieset und nichts hervorzubringen weiß, was nur von weitem ans Gute, geschweige ans Beste reichte; bedeutets einen, der auch die Tatvollsten Sachen untätig, d.i. ohne praktisches Urteil und Überlegung lieset, der von jeder Anwendung, von jeder Sache des Geschäfts fern, unbiegsam, rasch in seinem Urteil, aber auch so unüberlegt als rasch, so unbekannt mit jeder Schwierigkeit und Behülflichkeit zu leben, als in Namen und Bildern der Dinge gelehrt ist: freilich, so hätte der Vorwurf mehr auf sich, und es wäre auf alle mögliche Weise Rücksicht darauf zu nehmen, daß junge Leute nicht in diesen Pedantismus von Worten ohne Sachen, von Lernen ohne Anwendung, ohne Übung verfielen.“

Hier demonstriert er regelrecht die Intention des von ihm erwünschten Übungsprozesses, der zur Fähigkeit von Eigentätigkeit und Selbstdenken führen soll. Herder verdeutlicht den Aspekt der Anwendung als Ziel eines gelungenen Lernprozesses durch die Darstellung des Gegenteils. Die Übung in diesem Sinne impliziert aber nicht bloß eine Sachorientierung, sondern einen für den Lernenden sichtbaren Selbstbezug und eine Selbstaktivität im Umgang mit den Dingen: Nicht den wissenden Pedanten, sondern den handlungsfähigen Gebildeten stellt Herder in dieser Rede seinem Publikum als pädagogisches Lernziel vor. „Vollkommenheit“ bezieht sich demnach auf eine personale Qualität (nicht auf ein spezifisches Können), die als bildungstheoretisches Ideal in der Idee der Vervollkommnung anthropologisch angelegt ist – wodurch Herder seine explizite Anthropologie pädagogisch nutzen kann.

3.5 Die Lebensaltertheorie als zeitliche Ordnungsstruktur von Lernprozessen

Nach der begrifflichen Klärung folgt die anthropologisch-pädagogische Kontextualisierung der Übung und ihre Begründung in zwei Denkfiguren: Erstens wird die Idee der Bildsamkeit von Herder ins Spiel gebracht und zweitens die Idee der Lebensalter, als deren Teil er eine Anthropologie der Jugend skizziert (Herder 1810/1997b, S. 402f.). „Die Jugend hat einen Überfluß von gutem Willen und Mut, sich zu üben, in allerlei zu üben; und die allgemeine Erfahrung zeigts, daß man in diesem Lebensalter durch Tage weiter kommt, als sonst durch Jahre, daß was man jetzt lernt, auch üben, auch treiben lernt, man nie vergesse, ja wenn ich so sagen darf, an jeder guten Übung eine Form erhalte, in die man Zeitlebens andre schlage, Gedanken, Kräfte, Übungen, Tätigkeiten immer nur nach der Art modle, wie man in der Jugend wirken gesehen und selbst gewirkt hat“ (ebd., S. 403). In dieser Textstelle wird die Verzeitlichung und Pädagogisierung einer Anthropologie der Bildung in eine Anthropologie der Jugend, und zugleich in eine pädagogische Anthropologie deutlich. Das systematische Gelenkstück stellt die Bildsamkeit dar, die in Verbindung mit der Anthropologie der Lebensalter besondere Lernphasen im Leben sequenziert, aus denen im nächsten Schritt eine spezifische Bildungsverpflichtung auf Seiten der Lernenden und eine Bildungsverantwortung auf Seiten der Erziehungsbeauftragten abgeleitet wird. Der Pädagoge wird in diesem Kontext beiläufig

eingeführt und in seiner Vorbildfunktion thematisiert, da die Jugend nicht nur durch eigene Tätigkeit in ihren Strukturen geformt wird, sondern ebenfalls indirekt durch Beobachtung und Nachahmung, denn neben der Eigentätigkeit ist es ebenso entscheidend „wie man in der Jugend wirken gesehen“ hat (ebd.). In seiner Lebensaltertheorie, die er vor allem im „Journal meiner Reise im Jahr 1769“ (Herder 1810/1997a) ausgearbeitet hat, wird Herders phasenspezifische Ordnung von Lernprozessen deutlich. Der Mensch ist zwar lebenslang bildungs- und lernfähig, aber wie auch in der Rede „Von Schulübungen“ deutlich wird, ist es die Lebensphase Jugend, die sich besonders für Lernprozesse eignet. Damit eröffnet Herder die Zeitdimension von Lernprozessen und spricht der Jugendphase einen besonderen Wert zu.

In dieser Rede ermutigt und warnt Herder zugleich. Die Jugend muss als Lernphase genutzt werden, da sich hier grundlegende psychische und kognitive Strukturen im Menschen bilden, die zeitlebens bestehen. Er eröffnet hierbei einen Optimismus, den er in Begriffen, wie Überfluss und Mut zum Ausdruck bringt und zeigt die enormen Lernchancen auf, die in dieser Lebensphase liegen. Herder motiviert durch die Möglichkeiten, die jeder Jugendliche in dieser Zeit zur Verfügung hat und motiviert zu einer Haltung dem Lernen gegenüber die mit „Carpe diem“, nutze den Tag, bzw. die Lebensphase Jugend, zu beschreiben ist.

Betrachtet man die Situation, in der die Rede gehalten wird, nämlich zum jährlichen Abschlussexamen, sollen sich die anwesenden Schüler für das nächste Jahr aufgerufen fühlen die Bedeutung der Zeit zu schätzen und sie zu nutzen.

3.6 *Der Bildungsauftrag als Legitimation pädagogischer Einwirkung*

Wenn die Lebensphase Jugend eine solche Bedeutung hat, darf man sie nicht dem Zufall überlassen, sondern es entsteht Lenkungs- und Kontrollbedarf. Die Wertung des Jugendalters als herausragende potente Lernphase erzeugt und legitimiert Kontrollphantasien, die in pädagogisches Handeln umgesetzt werden sollen. „Wenn dies Alles ist, (und es ist unwidersprechlich) so sind Übungen bei der Jugend mit Argusaugen zu bewachen und mit Vaterblicken zu übersehen und zu lenken [...], man wird den Acker nicht nur besäen, sondern auch bearbeiten, daß er gewisse und schöne Früchte trage“ (ebd.). Dieses Zitat stellt den Übergang zum pädagogischen Handeln dar. Bisher wurden Aspekte der allgemeinen Anthropologie verzeitlicht und in eine pädagogische Anthropologie transformiert. Nun folgt Herders Pädagogik im engeren Sinne und es zeigen sich zugleich die Widersprüche zu seiner allgemeinen Anthropologie der Bildung: Freiheit versus pädagogische Kontrolle, Selbstbestimmung versus Fremdbestimmung, Selbsttätigkeit versus schulisch definierte Aufgaben. Pädagogisch relevant sind für Herder die pädagogische Ordnung der Welt und die inhaltliche Ausrichtung von Zeitstrukturen, der pädagogische Einfluss von Eltern und Lehrern und die pädagogischen Praxen, in denen das systematisierte Lernen der Schüler geschieht.

An die Eltern richtet sich die Aufforderung, die Studien und Tätigkeiten der Jugendlichen zu unterstützen, zu fördern und zu kontrollieren. Diese Aufgabe soll mit Vater-

blicken getätigt werden, der Lehrer muss in der Schule diese Aufgabe übernehmen, die Übungen leiten und kontrollieren. Die Selbsttätigkeit des Jugendlichen, noch nicht als legitim anerkannt, kann nicht soweit gehen, dass er sich seine Studien selbst wählt oder sich entscheidet untätig zu sein. Eltern und Lehrer werden zu Agenten des Bildungsauftrags im Dienste der Bildung, des Jugendlichen, des Staates, der Hoffnungen für die Zukunft. Implizit spricht Herder zugleich eine Warnung aus: Lernprozesse können scheitern, wenn sie sich nicht in der Frage nach dem „Wie“ und „Was“ an Personen orientieren, die einen Erfahrungsvorsprung haben und demnach Lernprozesse leiten und bewerten. Die Selbsttätigkeit des Jugendlichen findet im Rahmen der häuslichen und schulischen Aufsicht statt. Herder greift zwar mit dem Bild des besäten und bearbeiteten Ackers das romantische Bild des Wachstums durch den Begriff des Besäens auf, modifiziert diesen jedoch eilig, indem gleich die „Härte“ des Prozesses im Begriff des Bearbeitens eines Ackers thematisiert wird. Der Jugendliche darf sich nicht selbst überlassen werden, seine Selbsttätigkeit findet in dem vordefinierten Rahmen des „Wie“ der Übung und des „Was“ der Inhalte und Gegenstände statt. Die innere Form findet der Jugendliche an den durch den Lehrer und Erzieher definierten und bewerteten Gegenständen. Der Lehrer nimmt deutlich kontrollierenden Einfluss auf den Jugendlichen, indem er die Übungen bestimmt und zudem den Eltern, wie in dieser Schulrede, pädagogischen Rat erteilt. Der Jugendliche findet im Idealfall seine innere Form, die pädagogisch gewollt und die in einem vordefinierten gewerteten Rahmen verortet ist.

3.7 Die Übungen und ihre Prinzipien

Herder spezifiziert nun die Übungen auf die engere und hier implizit gemeinte Bedeutung der Schulübungen und den Lernkontext, in dem der Jugendliche in der Schule steht, und benennt vier Schulübungen, die er für sinnvoll und nützlich hält. Hierbei bestimmt er die Prinzipien der jeweiligen Aufgabe und die Inhalte, auf die sich die Formen der pädagogischen Übung beziehen. Die vier Schulübungen, die Herder unterscheidet, zeigen – bei konstanter Geltung von Kontrollmechanismen – eine aufsteigende Linie, vom Rezipieren hin zu vermehrter Selbsttätigkeit und zunehmender Ablösung vom Lehrer.

3.7.1 Das Prinzip der Aufmerksamkeit und die Übung des Rezipierens

Das erste Prinzip, das ihm als das grundlegende erscheint, ist die Aufmerksamkeit, die durch die Tätigkeit des Rezipierens geübt wird. Die Aufmerksamkeit bleibt an die Person des Lehrers und seinen Vortrag gebunden, die Jugendlichen werden aufgerufen, sich die Inhalte zwar innerlich anzuverwandeln, wie es im Terminus Herders heißt, aber sie bleiben doch in einer eher rekonstruierenden Haltung dem Vortrag des Lehrers gegenüber, denn sie sollen „Nachschreiben aus dem Munde des Lehrers“ (ebd., S. 405); trotzdem sind Aspekte der Selbsttätigkeit enthalten, denn die Schüler sollen sich zugleich die Hauptsätze des Vortrags notieren und sich die Frage nach der Intention des Vortrags

stellen und zudem die Gedanken in eigenen klaren Worten wiedergeben können. Die grundlegende Dimension der Aufmerksamkeit liegt hier jedoch in der Aufforderung an den Lehrer, einen lebendigen Vortrag zu bieten, der es dem Jugendlichen erlaubt, innerlich so angeregt zu werden, dass bei ihm ein begeistertes Interesse geweckt wird, in dem – statt des „stupor scholasticus“ – alle „lebendigen, wirksamen Seelenkräfte“ (ebd. S. 404) angesprochen werden. Das bedeutet, dass der Vortrag sinnlich, emotional und kognitiv zugleich sein muss, um eine Emphase beim Jugendlichen zu wecken. Der Emphase-Begriff liegt nahe, da Herder mit Metaphern wie „Flamme steckt Flamme“ an oder der Jugendliche sei „leicht entzündbar“ argumentiert. Dieses der Lernform des Jugendlichen parallele Muster der Lehrerarbeit fordert vom Lehrer, einen Interesse weckenden, die intrinsische Motivation des Schülers ansprechenden Unterricht zu gestalten; eine kritische Distanz zu den emphatisch vermittelten Inhalten des Lehrers als prinzipielle Möglichkeit bleibt in diesem ersten Prinzip ausgeschlossen, ebenso wie die Förderung der selbstständigen Urteilsfähigkeit des Schülers.

3.7.2 Das Prinzip der „Nacheiferung“ und die Übung der Übersetzung

Die zweite Schulübung betrifft Übersetzungsarbeiten klassischer Sprachen und Autoren und ist weitgehend analog zum Prinzip der „Aufmerksamkeit“ (ebd., S. 408) konzipiert. Die Differenz liegt vor allem darin, dass es nicht mehr direkt und unmittelbar die Inhalte des Lehrers sind, mit denen sich der Schüler beschäftigt, sondern es handelt sich um Texte und damit Inhalte anderer Autoren. Es zeigt sich, dass der Lehrer die Inhalte und die konkreten Übungen zwar noch bewertet und auswählt, die Schulübung aber nun von der Person des Lehrers und seiner Rede auf alternative Texte und Autoren überführt wird, d.h. auf einen in diesem Sinne vom Schüler distanzierteren „Lehrer“, der in keinem konkreten Interaktionszusammenhang mit ihm steht. Dennoch drückt sich im herderschen Prinzip der „Nacheiferung“ die Bedeutung des Vorbildes aus, der Schüler strebt in seiner Übersetzung dem Stil und der Sprachbeherrschung des klassischen Autors nach und bekommt – ganz im Sinne der herderschen Sprachanthropologie – über die Sprache eine Weltansicht vermittelt, deren inhaltliche Reflexion in dieser Übung unthematziert bleibt. Beim Lehrer liegt demnach eine große Verantwortung für die Wahl der Autoren und der damit durch „Nacheiferung“ vermittelten Inhalte.

Trotz aller Kompatibilität der Texte mit der pädagogischen Intention des Lehrers und obwohl der Schüler die Übersetzungsarbeiten noch analog repetitiv vollzieht, wie in der ersten Schulübung, erhält der Schüler einen erweiterten Denkhorizont und die Chance, die zumindest optional gegeben ist, sich freier, das heißt hier selbsttätiger und vom Lehrer unabhängiger in fremden Denkwelten zu bewegen.

3.7.3 Das Prinzip der Selbsttätigkeit und die Übung der eigenen schriftstellerischen Arbeit

In der dritten Schulübung, den schriftstellerischen Arbeiten wird das Prinzip der Selbsttätigkeit zum zentralen Aspekt der Übungen. Der Schüler wird freigesetzt eigene Arbeit

ten zu versuchen. Dennoch versucht Herder die Schüler dazu zu motivieren, den Lehrer nicht als Kontroll-, sondern als Vertrauensperson zu betrachten und ihm alle Arbeiten vorzulegen, so dass sie implizit dennoch in ihrer Selbsttätigkeit einer letzten Instanz, den Lehrern unterliegen und sich von ihnen zwar kontrollieren, aber freiwillig kontrollieren lassen. „Ob schlimm oder gut gelesen wird? ob Schlimmes oder Gutes? das ist die Frage; und wie kann man das wissen, wenn nichts davon zum Vorschein kommt, [...]. Wie angenehm wäre es der fürstlichen Schuldeputation, wenn wir am letzten Tage des Examinis kleine Aufsätze auf dem Tische fänden [...]“ (ebd., S. 409).

Das Prinzip der Selbsttätigkeit nimmt in den ersten drei Weisen der Schulübungen zu, dennoch zeigt sich, dass Selbsttätigkeit letztlich im Rahmen der institutionalen Kontrolle des Lehrers stattfindet. Die Kontrolle durch den Lehrer wird inhaltlich als ein väterliches, ein anregend vorbildhaftes und ein freundschaftlich-vertrauensvolles Verhältnis konstruiert.

Das Verhältnis von Heteronomie und Autonomie wird in den verschiedenen Weisen implizit thematisiert und als Zunahme von Freiheitsräumen und der Selbsttätigkeit konstruiert. Zunächst hat der Jugendliche sich an den Inhalten und den Formen des Lehrers und der von ihm vermittelten Inhalte zu orientieren, um daran seine innere Form zu gewinnen, in der er dann selbständig denken und urteilen soll. Die betonte Selbsttätigkeit des Jugendlichen darf nicht als Freiheit von der leitenden und bewertenden Autorität des Lehrers verstanden werden, sondern bleibt eng an die Autoritätspersonen der Eltern und Lehrer gebunden.⁶ „Gesetzt der Lehrling brauchte auch fremde Gedanken; er braucht sie doch, wird mit ihnen also bekannt, macht sie sich auf gewisse Art zu eigen, und endlich der gute, wachsende, der selbstdenkende Lehrling wird immer weniger fremde Gedanken zu brauchen suchen, wird sie wenigstens neu einkleiden und also auch bei jedem Diebstahl etwas lernen“ (ebd., S. 411). Der Jugendliche gewinnt über die Aneignung des Fremden, d.h. über äußere Struktur und Inhalte, innere Struktur und Inhalte. Aus Herders in der Rede formulierter pädagogischer Sorge folgt fast konsequentialistisch die Notwendigkeit solch enger pädagogischer Maßnahmen, denn allein „Ein Buch hat oft auf eine ganze Lebenszeit einen Menschen gebildet oder verdorben“ (ebd., S. 409).

3.7.4 Das Prinzip des „Wetteifers“ und die Übung der „Disputierkunst“

Die letzte Schulübung des herderschen Gymnasiums ist die „Disputierkunst“; durch sie sollen sich die Jugendlichen „in Schnelligkeit der Gedanken und Scharfsinn des Ausdrucks übertreffen“ (ebd., S. 412). In dieser Schulübung wird der Jugendliche am weitesten in die Selbsttätigkeit freigesetzt. Dennoch bleibt die Formulierung „Schnelligkeit des Gedankens“ und der „Scharfsinn des Ausdrucks“ recht formal, so dass ein Selbstdenken von Inhalten und ein eigenständiges Urteil vielleicht von Herder intendiert sein mag, sich in der Beschreibung dessen, was er unter Disputierkunst versteht, eher an an-

6 Gerade in dieser pädagogischen Kontrollfunktion besteht die Nähe zum Disziplin-Verständnis von Bueb (2006).

tike Formen der Rhetorik anlehnt, die die Rede selbst und weniger ihre Inhalte zum Ideal hat. Dennoch, Herder hofft, dass die Schüler gerade durch die „Disputierkunst“ einerseits eine letzte Vorbereitung für die Akademie erhalten und andererseits ihre Tätigkeiten nun selbst sinnvoll gestalten, denn durch das Prinzip des Wettstreits soll sich neben der (insbesondere im ersten Prinzip geweckten) intrinsischen die extrinsische Motivation verstärken, so dass sich die „Jünglinge“ untereinander spielerisch messen und sich privat zum „Disputieren“ treffen, statt „Tobak“ zu rauchen und Karten zu spielen, d.h. sich nun auch selbst kontrollieren (ebd.).

3.8 Die Rede als Gesamtinszenierung

Die Gesamtinszenierung der Rede ist selbst pädagogisch, an ein heterogenes Publikum gerichtet und will alle überzeugen. Herder spricht zu Schülern, Eltern und Lehrern, seine Rede bedarf demnach der rhetorischen, argumentativen und inhaltlichen Form, die von den verschiedenen Zuhörergruppen erfasst werden und diese erreichen kann. Dies gelingt ihm durch die Verwendung von Metaphern und Bildern, anthropologischen Argumentationen als Möglichkeiten der Selbstinterpretationen sowie inhaltlicher Bezüge auf die Lebenswelten und Zukunftswelten der Jugendlichen. Herder inszeniert die Schulrede aufgrund der verwendeten „starken“ und sinnlichen Bilder mit emphatisierender Intention.

Herder erzeugt durch die Entgegensetzung von Scheitern und Gelingen im Bildungsprozess, durch große Vorbilder und emotional getönte, sinnliche Bilder und Beschreibungen eine Identifikationssituation, bei der dem Zuhörer, rhetorisch offen, aber sachlich ohne die Chance des Widerspruchs, man könnte sagen, vermeintlich die Wahl bereitet wird sich für den gelingenden und damit an pädagogisch professionell geleitete Übungen gebundenen oder für den scheiternden Lernprozess zu entscheiden.

Hierbei dient ihm seine explizite Anthropologie, indem sie als Merkmale von Natur und Bestimmung des Menschen erweitert und bewertet die bildhafte Entgegensetzung von Entsprechung der Menschlichkeit und Realisierung des individuellen Vermögens und dem „Barbar“, der die Zeit nicht zu nutzen weiß und sich nicht zur Selbst- und Menschwerdung in den Lern- und Bildungsprozess begibt, bewirkt. Die explizite Anthropologie gewinnt in Kombination mit der Struktur und Rhetorik der Rede eine disziplinierende Funktion – als moralischer Aufruf zur Bildungspflicht.

Resumée

Durch die Kontrastierung der expliziten Anthropologie mit der durch die Analyse verdeutlichten impliziten Anthropologie und der pädagogischen Mechanismen haben die Thesen ihre Konkretion erfahren:

In der expliziten Anthropologie Herders ist der Mensch ein Wesen der Freiheit, Sprache, Geschichte, Kultur und Vollkommenheit. Seine mangelnde naturale Verfasst-

heit kompensiert der Mensch durch seine Bildsamkeit, so dass er sich die Welt durch Lernen aneignen kann. Diese Praxis des Lernens ist aufgrund der anthropologischen Idee der Individualität und Aktivität des Menschen durch das Prinzip der Selbsttätigkeit geleitet und der Lernbegriff bleibt allgemein im Verständnis der Erfahrungsverarbeitung und Weltaneignung verankert. Die pädagogischen Praktiken, die hieraus resultieren, sind die der Freisetzung des einzelnen zu seinem selbst-gesteuerten Lern- und Bildungsprozess.

In der impliziten Anthropologie, die eine im engeren Sinne pädagogische Anthropologie ist, verzeitlicht Herder die Idee der Vollkommenheit, die sich in dem Begriff der Humanität als Ausgangspunkt des Gattungswesens Mensch darstellt, zur Vervollkommenung des Menschen, die nun sein Ziel bestimmt. Damit transformiert er den allgemeinen Lernbegriff in einen pädagogischen. Der Mensch wird in einem auf Soziabilität angewiesenen Entwicklungsprozess gesehen, mehr noch: er bedarf wegen seiner Erziehungsbedürftigkeit der pädagogischen Führung, die sich in einer asymmetrischen Beziehungsstruktur manifestiert. Zudem werden die Seinsaussagen über den Menschen nun in Werdensaussagen transformiert, deren Geltung nicht von Natur, sondern von Erziehung abhängig wird. Diese Werdensaussagen finden ihren manifesten Ausdruck in der Anthropologie der Lebensalter, wie Herder sie erstmals in seinem „Journal meiner Reise im Jahr 1769“ (Herder 1810/1997a, S. 11-126) entwirft. Die Statik der Wesensaussagen der expliziten Anthropologie wird dynamisiert; aus dem Menschen als Wesen der Geschichte, wird der geschichtliche Prozess des einzelnen. Der Mensch befindet sich in lebensgeschichtlicher Entwicklung und ist hierin auf den Erzieher angewiesen. Das Ziel liegt im Menschwerdungsprozess zu Vollkommenheit und Humanität, das jedoch nur durch Erziehung erreicht werden kann. Die Zuschreibung der Bildsamkeit des Menschen wird mit der Notwendigkeit der Erziehungsbedürftigkeit verknüpft. Aus der Freisetzung des Menschen zum Lernen, wird kulturell verordneter Lernzwang. Der Begriff des Lernens wird verengt und zu einem systematischen und pädagogisch präzisierten Begriff. Das Ziel der Vollkommenheit bestimmt den Menschen in seiner Humanität, so dass, das zeigt die Schulrede, dieses Ziel nicht dem Zufall oder gar dem Autodidaktismus überlassen werden kann, also der Selbsttätigkeit, sondern der systematischen Anleitung und der Kontrolle der Erzieher, der professionellen Pädagogen sowie einer schulischen Institution bedarf. Besser lässt sich professionelle Pädagogik als gesellschaftlicher Auftrag und humane Pflicht kaum begründen als das „Glück“, ihrer zu bedürfen.

Die Systematisierung und Pädagogisierung des Lernens führt zur Praxis der Übung, die aufgrund der Wichtigkeit der Aufgabe der pädagogischen Technik der Fremdbestimmung und Kontrolle bedarf, damit kein Individuum sein Ziel verfehlt. Die Selbsttätigkeit des Menschen wird in diesem Transformationsprozess zu einem in die pädagogische Logik und die pädagogischen Handlungen integriertem Bestandteil, der aber letztlich der pädagogischen Kontrolle unterliegt.

Die in der rhetorischen Konstruktion illusionär an den Zuhörer der Rede gerichteten Wahl lautet: Willst du den gelingenden Bildungsprozess, um zum wahren Menschen zu werden? Wenn ja, dann bedarfst du der professionellen Pädagogik, deren Kompetenzen du dich unterstellst. Die explizite Anthropologie dient letztlich der pädagogischen

Anthropologie als Folie ihrer Zielformulierung, die Praktiken der Erziehung werden über das Bild des Menschen konstituiert.

Das systematische Fazit der Analyse von Herders Anthropologien – einer expliziten-
allgemeinen und einer im engeren Sinne impliziten-pädagogischen – lautet demnach:

1. Die Kontrastierung des Ergebnisses der Explikation der impliziten pädagogischen Anthropologie mit den anthropologischen Grundannahmen Herders macht deutlich, dass Herder einerseits eine explizite Anthropologie formuliert, in der er Wesensaussagen über den Menschen konstruiert, durch die der Mensch als vollendetes Gattungswesen bestimmt ist. Zugleich entwirft Herder andererseits durch die Verzeitlichung und Historisierung dieser Wesensaussagen eine hieraus resultierende im engeren Sinne pädagogische und für seine Praxis implizit wirksame Anthropologie, in der der Mensch nicht nur das Glück der Erziehung genießt, sondern zudem auf den professionellen Pädagogen angewiesen ist. Die theoretische Verbindung dieser beiden Anthropologien, aus der dann eine pädagogisch-professionelle Notwendigkeit resultiert, liegt im Begriff der Erziehungsbedürftigkeit durch den Bildungsprozess zu einem pädagogischen Lernbegriff operationalisiert wird.

2. Aus diesem Zusammenhang folgt das zweite Ergebnis: Die explizite Anthropologie Herders wird selbst im Gesamtkontext dieser Schulrede als Inszenierung zu einem primär pädagogischen Mechanismus mit dem pädagogische Prozesse angeregt und gelenkt werden. Denn die Analyse verrät, dass die pädagogisch relevanten Mechanismen der Rede den aus der expliziten Anthropologie resultierenden und eigentlich erforderlichen Mechanismen geradezu entgegengesetzt sind. Die Analyse macht deutlich, dass Aspekte der expliziten Anthropologie, in der ein Menschenbild vertreten wird, das den Menschen als in Handlung und Denken autonom propagiert und von einer pädagogischen Praxis insbesondere die Ermöglichung von Selbsttätigkeit des Menschen fordert, mit Hilfe der verwendeten Rhetorik selbst zu einem pädagogischen Mechanismus wird, durch den gerade eine „führende“ und keineswegs eine „wachsenlassende“ oder auch nur eine initiierende pädagogische Praxis wird.⁷

Der sich in der Analyse der Schulrede zeigende Widerspruch zwischen expliziter Anthropologie und implizitem pädagogischen Menschenbild, das sich insbesondere in den pädagogischen Forderungen und Mechanismen aufweisen lässt, kann aufgrund der Inszenierung der Rede als fruchtbare und vermutlich wirkungsvolle pädagogische Kunst, also als Technologie der Bildung, verstanden werden. Insbesondere die Analyse der von Herder in der Schulrede verwendeten Metaphern stärkt die hier vertretene These. Der pädagogische Effekt der Rede im Idealfall wäre es, die angesprochenen Schüler würden sich – radikal formuliert – im Gefühl der Freiheit und Selbsttätigkeit den appellativen und „moralisierend“ formulierten pädagogischen Forderungen und Erwartungen unterwerfen und ihnen folgen. Das bedeutet, dass die explizite Anthropologie Her-

7 Dass es sich um Schlagworte handelt, die in dieser Gegenüberstellung seit Litts dialektischer Analyse so streng genommen nicht mehr zu verwenden sind, ist mir durchaus bewusst (vgl. Litt 1927/1961).

ders eine moralisierende Aufgabe in der pädagogischen Inszenierung erhält und sich als Funktion der Disziplinierung, also als erster Schritt der Bildung ausweisen lässt.⁸

Literatur

- Bueb, B. (2006): *Lob der Disziplin – Eine Streitschrift*. Berlin: List.
- Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (1996): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gerhardt, V. (2002): *Immanuel Kant. Vernunft und Leben*. Stuttgart: Reclam.
- Heise, J. (1998): *Johann Gottfried Herder zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Herder, J. G. (1770/1993): *Abhandlung über den Ursprung der Sprache*. Hrsg. v. H. D. Irmscher, Stuttgart: Reclam.
- Herder, J. G. (1774/1994): *Vom Erkennen und Empfinden der menschlichen Seele*. In: Herder, J. G.: *Schriften zu Philosophie, Literatur, Kunst und Altertum (1774-1787)*. Hrsg. v. J. Brummack/M. Bollacher (Werke, Bd. 4), Frankfurt a. M.: Deutscher-Klassiker-Verlag, S. 327-393, S. 1090-1127.
- Herder, J. G. (1782-1791/1989): *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*. Hrsg. v. M. Bollacher (Werke, Bd. 6), Frankfurt a. M.: Deutscher-Klassiker-Verlag.
- Herder, J. G. (1793-1797/1991): *Briefe zu Beförderung der Humanität*. Hrsg. v. H. D. Irmscher (Werke, Bd. 7), Frankfurt a. M.: Deutscher-Klassiker-Verlag.
- Herder, J. G. (1810/1997a): *Journal meiner Reise im Jahr 1769*. In: Ders.: *Journal meiner Reise im Jahr 1769. Pädagogische Schriften*. Hrsg. v. R. Wisbert/K. Pradel, (Werke, Bd. 9/2), Frankfurt a. M.: Deutscher-Klassiker-Verlag.
- Herder, J. G. (1810/1997b): *Von Schulübungen*. In: Ders.: *Journal meiner Reise im Jahr 1769. Pädagogische Schriften*. Hrsg. v. R. Wisbert/K. Pradel, (Werke, Bd. 9/2), Frankfurt a. M.: Deutscher-Klassiker-Verlag.
- Hufnagel, E. (1990): *Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik. Studien zur pädagogischen Grundlehre von Kant, Natorp und Hönigswald*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Irmscher, H. D. (2001): *Johann Gottfried Herder*. Stuttgart: Reclam.
- Kant, I. (1803/1983): *Über Pädagogik*. In: *Kant-Werke in zehn Bänden*, Bd. 10, Zweiter Teil, hrsg. v. W. Weischedel, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kantzenbach, F. W. (1992): *Herder. Reinbek bei Hamburg*: Rowohlt.
- Leibniz, G. W. (1714/1990): *Monadologie*. Hrsg. v. H. Glockner, Stuttgart: Reclam.
- Litt, T. (1927/1961): *Führen oder Wachsenlassen?* Stuttgart: Klett.
- Luhmann, N. (1981): *Theoriesubstitution in der Erziehungswissenschaft: Von der Philanthropie zum Neuhumanismus*. In: ders.: *Gesellschaftsstruktur und Semantik*. Bd.2, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 105-194.
- Luhmann, N./Schorr, K.-E. (1979): *Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 25, S. 345-365.
- Prange, K. (2005): *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.

8 Die Funktion der Disziplinierung bei Herder besteht einerseits aus dem pädagogischen Teilprozess, den Kant so beschreibt, dass ihm die Idee der Freiheit immanent sein muss; Disziplinierung wird hier zur „Freiheit von“, um „eine Freiheit zu“ möglich zu machen und damit zugleich der eigenen Freiheit und der anderer Subjekte entsprechen zu können (vgl. Gerhardt 2002, S. 131ff.; Hufnagel 1990, S. 49ff.) und andererseits aus dem Verständnis der Disziplin, wie es Bueb (2006) vertritt.

- Seidel, H. (1994): Spinoza zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Spinoza, B. de (⁷1677/1976): Die Ethik. Schriften und Briefe. Hrsg. v. F. Bülow, Stuttgart: Kröner.
- Tenorth, H.-E. (1999): Technologiedefizit in der Pädagogik? Zur Kritik eines Missverständnisses. In: Zur Sache der Pädagogik. Klaus Prange zum 60. Geburtstag. Hrsg. v. Thomas Fuhr und Klaudia Schultheis, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 252-267.
- Tenorth, H.-E. (2003): Schulmänner, Volkslehrer und Unterrichtsbeamte: Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg, Friedrich Wilhelm Dörpfeld, Friedrich Dittes. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. 1, München: Beck, S. 224-245.
- Welter, N. (2003): Herders Bildungsphilosophie. Sankt Augustin: Gardez.
- Weltner, K. (1974): Unterrichtstechnologie. In: Wulf, C. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München/Zürich: Piper, S. 607-610.

Anschrift der Autorin:

Dr. Nicole Welter, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, E-Mail: welterni@cms.hu-berlin.de.