

Hans Christoph Berg,
Bodo Hildebrand,
Frauke Stübig
und Heinz Stübig
(Hrsg.)

Renate Riemeck

**Klassiker der Pädagogik
von Comenius bis Reichwein**

Jan Amos Comenius (1656): Orbis sensualium pictus/Die gemalte Welt



Einleitung

Lehrer: Komm her, Knab! lerne Weißheit!

Schüler: Was ist das, Weißheit?

L. Alles, was nötig ist, recht verstehen,
recht thun, recht ausreden.

S. Wer wird mich das lehren?

L. Ich, mit GOtt.

S. Welcher getalt?

L. Ich will dich führen durch alle Dinge, ich
will dir zeigen alles, ich will dir benennen
alles.

S. Sehet, hier bin ich! Führet mich in GOt-
tes Namen!

(S. 2)

Beschluß

Also hast du gesehen in einem kurzen
Begriff alle Dinge, die sich vorstellen
lassen, und gelernet die vornehmsten
Wörter der Teutschen Sprache.

Fahre nun fort und lise fleissig andre
gute Bücher, daß du werdest Gelehrt,
Weiß und Fromm.

Gedenke hieran; fürchte Gott und
ruffe Ihn an, daß Er dir verleihe den
Geist der Weißheit. Lebe wohl!

(S. 309)

Adolf Reichwein (1937): Schaffendes Schulvolk



Das tägliche Brot

„Das tägliche Brot“ steht im Mittelpunkt eines sommerlichen Vorhabens. Wir verfolgen den Weg vom Korn über den Keim zur Pflanze, die aus der Grundlage von Schaft, Knoten und Ähre in den Halm schießt. Welches Wunder natürlicher „Technik“ der Bau eines Halms! Das Kind ahnt und begreift, welche Fügung von Segen und Arbeit nötig ist, wieviel Besorgung jenen langen Weg von der Saat zur Mühle begleiten muss, vom Korn zum täglichen Brot. Bald singen wir: „Es steht ein goldenes Garbenfeld, das geht bis an den Rand der Welt. Mahle, Mühle, mahle!“ (S. 43)

Renate Riemeck

Klassiker der Pädagogik von Comenius bis Reichwein

**Marburger Sommervorlesungen 1981/1982/1983
mit Quellentexten**

Herausgegeben von

Hans Christoph Berg,
Bodo Hildebrand,
Frauke Stübig
und Heinz Stübig

Tectum Verlag

Herausgegeben von Hans Christoph Berg, Bodo Hildebrand, Frauke Stübiger und Heinz Stübiger

Renate Riemeck.

Klassiker der Pädagogik von Comenius bis Reichwein

Marburger Sommervorlesungen 1981/1982/1983 mit Quellentexten

Umschlaggestaltung nach Bildern von Reichwein und Comenius von Klas Stöver: www.klas-stoever.de

© der Umschlagabbildungen siehe Abbildungsverzeichnis

© Tectum Verlag Marburg, 2014

ISBN 978-3-8288-6117-6

(Dieser Titel ist zugleich als gedrucktes Buch unter der ISBN 978-3-8288-3431-6 im Tectum Verlag erschienen.)

Besuchen Sie uns im Internet

www.tectum-verlag.de

www.facebook.com/tectum.verlag

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Inhalt

| | |
|---|-----|
| Geleitwort..... | VII |
| Einleitung..... | IX |
| Leitfaden zur Vorlesung mit Begleitseminar und Tutorium: Klassiker der Pädagogik von Erasmus bis Reichwein..... | 1 |
| 1. Erasmus von Rotterdam, Thomas Morus und Martin Luther | 9 |
| <i>Also soll man sie fragen</i> | |
| „Was heißt denn: Dein Name werde geheiligt?“ Luther | 22 |
| 2. Wolfgang Ratke und Johann Amos Comenius..... | 25 |
| <i>Alle Arbeit soll auf den Lehrmeister fallen</i> Ratke | 37 |
| <i>Allen – Alles – Allhaft</i> Comenius | 38 |
| 3. August Hermann Francke und Nikolaus Ludwig Graf Zinzendorf..... | 55 |
| <i>Cultura animi oder die Gemüthspflege ist das einzige Mittel...</i> Francke | 65 |
| 4. Jean Jacques Rousseau und die Philanthropen: Johann Bernhard Basedow, Joachim Heinrich Campe, Ernst Christian Trapp, Christian Gotthilf Salzmann | 67 |
| <i>Alles ist gut, wenn es aus den Händen des Urhebers der Dinge kommt</i> Rousseau | 80 |
| <i>Meine ganze Pädagogik gründet sich auf solche Beobachtungen</i> Trapp | 93 |
| <i>Erzieher, merke auf die Winke, die ich dir jetzt zur Selbsterziehung gebe</i> Salzmann | 96 |
| 5. Johann Gottfried Herder und Johann Heinrich Pestalozzi | 103 |
| <i>Talente, Talente! – Methode, Methode!</i> Herder | 118 |
| <i>Ich suche die Schulübel Europas in ihrer Wurzel zu heilen</i> Pestalozzi | 129 |
| 6. Johann Wolfgang Goethe..... | 145 |
| <i>...mich selbst, ganz wie ich da bin, auszubilden...</i> Goethe | 154 |
| 7. Wilhelm von Humboldt und Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher | 167 |
| <i>Bildung ist die Umwandlung der Welt in das Eigentum des Geistes</i> Humboldt | 180 |
| <i>Jede Sache von ihrem eignen Mittelpunkt aus betrachten</i> Schleiermacher | 190 |
| 8. Friedrich Fröbel und Ludolph von Beckedorff | 199 |
| <i>...ein frisches und fröhliches Unterrichtsgewächs</i> Fröbel | 212 |
| 9. Adolph Diesterweg und Karl Friedrich Wilhelm Wander | 221 |
| <i>Unterrichte nicht wissenschaftlich, sondern elementarisch!</i> Diesterweg | 235 |
| 10. Wilhelm Christian Weitling und Robert Owen | 247 |
| <i>Gesetzlich verbieten, Kinder unter zwölf Jahren in Fabriken zu beschäftigen!</i> Owen | 258 |
| 11. Herbert Spencer und Karl Marx | 263 |
| <i>Umgekehrt bedarf der Staat einer sehr rauhen Erziehung durch das Volk</i> Marx | 275 |

| | |
|--|------------|
| 12. John Dewey und Leo Tolstoi | 279 |
| <i>Demokratie und Erziehung Dewey</i> | 291 |
| <i>„schulfrei“ – dieser Ausdruck allein beweist, wie das Volk von der Schule denkt Tolstoi</i> | 294 |
| 13. Georg Kerschensteiner und Berthold Otto | 311 |
| <i>Aus unserer Buchschule muß eine Arbeitsschule werden Kerschensteiner</i> | 322 |
| <i>Eine Rosenknospe nicht nur als unfertige Hagebutte ansehen Otto</i> | 329 |
| 14. Ellen Key, Hugo Gaudig und Alfred Lichtwark | 343 |
| <i>Das Jahrhundert des Kindes Key</i> | 354 |
| <i>Auch Bilder auswendig lernen – wie Gedichte Lichtwark</i> | 360 |
| 15. Ovide Decroly, Adolphe Ferrière, Célestin Freinet, Pavel Petrovitsch Blonskij, Hermann Lietz, Gustav Wyneken, Paul Geheeb und Kurt Hahn | 367 |
| <i>Wir haben den Buchdruck zur Grundlage einer neuen Arbeitsmethode gemacht Freinet</i> | 381 |
| <i>Nicht bequemer wollen wir es euch machen – nein: schwerer und leichter Geheeb</i> | 384 |
| <i>Die Salemer Regel Hahn</i> | 387 |
| 16. Anton Semjonowitsch Makarenko und Adolf Reichwein | 391 |
| <i>Der Weg ins Leben Makarenko</i> | 404 |
| <i>Vom zufälligen Beobachten zum planvollen Schauen und Schaffen Reichwein</i> | 413 |
| 17. Martin Buber | 429 |
| <i>Nicht den Trichter gegen die Pumpe eintauschen Buber</i> | 442 |
| 18. Maria Montessori und Rudolf Steiner | 447 |
| <i>Hilf mir, es selbst zu tun! Montessori</i> | 459 |
| <i>Wir brauchen eine spirituelle Basis für die Erziehungskunst Steiner</i> | 474 |
| Abbildungsverzeichnis | 489 |

Geleitwort

Renate Riemeck hat als Professorin für Schulpädagogik in ihren Vorlesungen in Marburg einen weiten Horizont ausgespannt, von Erasmus, Luther und Comenius – Inbild des für die Strahlen der Sonne durchlässigen Lehrers – weiter über Goethe, Humboldt und Pestalozzi sowie Marx, Tolstoi und Dewey bis hin zu Reichwein – dem Kultusminister-Kandidaten des Widerstandes gegen Hitler – und schließlich zu Buber, Montessori und Steiner. Überall zeigt sie mit klarem und fairem, auch humorvollem Blick die Integrität authentischer Personen, die in ihren jeweils sehr unterschiedlichen und zeitbedingten Situationen trotzdem versuchen, gewissenhaft ihrem unbedingten Kompass zur umfassenden freien und befreienden Bildung aller Menschen zu folgen, gemäß dem fundamentalen Leitsatz von Comenius: „Allen – Alles – Allhaft“.

Dieses Eintauchen in die unverkürzte Pluralität von Erziehungsideen und Schulversuchen, in den Streit um praktische Tüchtigkeit und Nützlichkeit und/oder realistisch-idealistische Bildung, in den Konsens und die Widersprüchlichkeit der „Klassiker der Pädagogik“ weitet den Blick und vertieft ihn zugleich in den Auseinandersetzungen mit unterschiedlichen Positionen und Blickrichtungen in Bezug auf Erziehung und Bildung, auf pädagogische Verantwortung und Professionalität.

Dadurch können Studenten und Lehrer, aber auch Erzieher und interessierte Eltern Anregungen und Impulse erhalten, den eigenen Standpunkt zu finden und ihn kritisch immer wieder zu reflektieren. Durch die beigelegten Quellentexte, die unter dem Gesichtspunkt von Konkretisierung und Anregung ausgewählt wurden, beginnen die „Klassiker“ zu uns zu sprechen, sich zu erklären, uns zu motivieren und vielleicht sogar zu neuen Antworten herauszufordern und auszurüsten.

Renate Riemeck hat als Staatsbürgerin diese Haltung und dieses Engagement persönlich gelebt. Sie steht für ein durch Krisen gehärtetes Demokratieverständnis und eine klare politische Haltung im Geist Albert Schweitzers für ein friedfertiges Deutschland in der Mitte Europas. Wie in der Einleitung der Herausgeber detailliert dargelegt, ist sie aber auch ein Kind der spezifischen historischen Gegebenheiten in Deutschland. Daß sie im Alter von 21 Jahren als Studentin einen Antrag auf Mitgliedschaft in der Partei der Nationalsozialisten gestellt und im folgenden nicht dazu gestanden hat, zeigt uns ein Bild innerer Zerrissenheit, wie wir es nicht nur von ihr, sondern auch anderen prominenten Vertretern unserer Zeit mit gebrochenen Biographien kennen. Was Riemeck zu diesem Schritt motivierte, wissen wir heute nicht. Die untadelige Demokratin kann aber nicht auf diese Episode ihres Lebens reduziert werden.

Es ist gut und innerlich richtig, dass Renate Riemecks Marburger Vorlesungen nun auch von ihren damaligen Marburger KollegInnen herausgegeben und somit eingebettet werden in den Strom der Marburger Bildungsdidaktik von Wolfgang Klafki mitsamt ihrer Weiterführung durch das (auch von ihrem früheren Kollegen Martin Wagenschein inspirierte) Marburger Doktorandenseminar und Entwicklungsprojekt „Lehrkunst und Bildung“ von Berg/Klafki/Stübiger u. a. – Darüber hinaus repräsentieren Riemecks schulpluralistische Klassikervorlesungen auch den freiheitlichen Geist der Marburger Pädagogik jener Jahre. Denn gleichzeitig brachten Klafki/Berg als Gründungsvorsitzende der zentralen DGfE-Kommission Schulpädagogik/Didaktik auch ein

Geleitwort

vielfältiges Schulbesuchsprogramm auf den Weg mit Jahrestagungen in der Gesamtschule/Kierspe – Hibernia-Waldorfschule/Herne – Laborschule/Bielefeld – Landerziehungsheim/Salem – Glockseeschule/Hannover..., eine freiheitliche Grundlinie, die im Titel des Regensburger Kongresses (1982) von Berg/Klafki/Knab programmatisch zugespitzt wurde zu dem stacheligen Sympositionstitel „Schulpluralismus unter Staatsaufsicht statt Schuldirigismus in Staatshoheit“.

Insgesamt bringen die Riembeck-Klassiker einen freien und frischen Wind aus der Weite und Tiefe der Bildungsidee und des Bildungsethos, der auch unsere heutige Schullandschaft in der PISA/Bologna-Ära durchwehen möge. Die Software AG-Stiftung fördert aus einem ganzheitlichen Menschenbild heraus „heilsame Impulse“. Mit der vorliegenden Veröffentlichung wird die Stiftungsidee des „heilsamen Impulses“ zugleich konkret und dynamisch umgesetzt: Denn es gilt, einen „praktischen Idealismus“ zu fördern, der kulturell und sozial, beruflich-professionell und individuell wirksam werden kann. Pädagogisch gründen solche Impulse in einer Erziehung zur Freiheit; und sie führen zu einem mündigen Staatsbürger, zum Aufbau einer Zivilgesellschaft und zu einer Kultur der Freiheit, wie dies das Grundgesetz Deutschlands zum Ausdruck bringt.

Horst Philipp Bauer, Software AG – Stiftung
Peter Schneider, Alanus Hochschule/Universität Paderborn

Einleitung

1. Warum eine weitere „Klassiker“-Edition?

Mehr als dreißig Jahre ist es her, seitdem Renate Riemeck ihre Vorlesung „Klassiker der Pädagogik von Erasmus bis Reichwein“ an der Philipps-Universität Marburg gehalten hat. Die zweistündige Vorlesung zeichnete jeweils das Portrait von zwei Klassikern – in wenigen Vorlesungen wurden nur ein einzelner bzw. mehrere Klassiker behandelt. Sie wurde ergänzt durch ein zweistündiges Tutorium sowie ein zweistündiges Seminar, das darauf abzielte, *das Lesen und Verstehen exemplarischer Textauschnitte* [aus Werken der vorgestellten Klassiker] zu üben. Nun soll diese Vorlesung zusammen mit den damals gemeinsam von Renate Riemeck und Hans Christoph Berg ausgewählten, nun leicht gekürzten Quellentexten publiziert werden. Warum? Das zweibändige, von Hans Scheuerl herausgegebene Werk „Klassiker der Pädagogik“ (1979) lag damals bereits vor. Scheuerl, der ein Transkript der Marburger Vorlesungen erhalten hatte, bedankte sich bei Renate Riemeck im Januar 1985 in einem Brief ausdrücklich und teilte ihr mit, dass er sich *in den Grundtendenzen* [seiner] *eigenen* „Klassiker“-Sammlung *verstanden und ergänzt* sehe. 2003 hat Heinz-Elmar Tenorth die „Klassiker der Pädagogik“ im Anschluss an Scheuerl ebenfalls in zwei Bänden *in einer von Grund auf neu erarbeiteten Ausgabe* herausgegeben (Tenorth 2003, Bd. 1, S. 7). Bernd Dollinger hat 2006 einen Sammelband mit dem Titel „Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft“ vorgelegt. 2010 schließlich veröffentlichten Klaus Zierer und Wolf-Thorsten Saalfrank ihre Auswahl „Zeitgemäße Klassiker der Pädagogik. Leben – Werk – Wirken“. Warum jetzt noch eine weitere Ausgabe der „Klassiker“?

Wir kennen die Kriterien von Renate Riemeck für die Auswahl der einzelnen Klassiker (darunter auch eine Klassikerin) nicht. Aus dem „Leitfaden zur Vorlesung mit Begleitseminar und Tutorium“, den die Studierenden erhielten, wird deutlich, dass es ihr darum ging, *auf Grundkursniveau den Lehrerstudenten die historische Dimension der Pädagogik in großer Breite zu öffnen*, also eine erste Orientierung und einen ersten Überblick zu verschaffen, zugleich aber auch über die Auseinandersetzung mit Textauszügen aus den jeweiligen Klassikern die Möglichkeit anzubieten, einen individuellen Zugang zu dem pädagogischen Zugriff, dem Denken und der Eigenart eines Klassikers zu entwickeln, also gewissermaßen „seinen“ Klassiker zu finden.

Dabei verfolgt Riemeck wie später auch Tenorth und Dollinger die Absicht, dass die Hörer/innen und Leser/innen sich an dem jeweiligen Klassiker bilden (vgl. Tenorth 2003, Bd.1, S. 18) und den gesellschaftlichen Wandel, der mit dem Durchgang durch die Klassiker sichtbar wird, als *Bildung in der modernen Gesellschaft* (Dollinger 2006, S. 20) verstehen können. Der für Riemecks Ansatz charakteristische Einbezug von Querdenkern, also von Denkern, die zwar nicht als Klassiker der Pädagogik, aber als Klassiker *für* die Pädagogik zu verstehen sind, wird von Dollinger, der sich in größter Differenzierung darum bemüht, die unterschiedlichen Perspektiven zu klären, unter denen die Erhebung in den Status des Klassikers geschehen kann, fortgeführt. Im Unterschied zu Zierer/Saalfrank, die ihre Reihe der Klassiker mit Wolfgang Klafki und Hartmut von Hentig beschließen und zu jedem vorgestellten Pädagogen eine höchst lesenswerte *zeitgemäße Interpretation* (Zierer/Saalfrank 2010, S. 16) vorstellen, geht es

Einleitung

Riemeck weniger um eine Interpretation des jeweiligen Klassikers als vielmehr um eine Annäherung an ein Verständnis in seiner Zeit, auf dessen Basis Interpretation überhaupt erst entstehen kann. Sie bietet kultur- und sozialgeschichtlich pointierte Portraits sowie Leseproben – das unterscheidet sie von den späteren Herausgebern –, die zusammen den Weg zum besseren Verständnis anbahnen.

Renate Riemeck hat die Vorlesung seinerzeit für Lehramtsstudierende konzipiert. Sie waren ihre Adressaten. Sie – in erster Linie – sind auch die Adressaten dieser Publikation. Die Herausgeber hoffen allerdings, dass auch Lehrkräfte, die im Begriff sind, ihre professionelle Rolle zu überdenken oder weiterreichende Anregungen für eine mögliche Veränderung ihrer Unterrichtsgestaltung suchen, die „Klassiker der Pädagogik“ zur Hand nehmen, um in der Auseinandersetzung mit diesem oder jenem Autor neue Fragen stellen und neue Antworten finden zu können.

Was macht die Vorlesung von Renate Riemeck für dieses Vorhaben besonders geeignet? Aus der Sicht der Herausgeber sind es fünf Punkte:

- Da ist zunächst die Vielseitigkeit der vorgestellten pädagogischen Konzeptionen, die es erlaubt, wenigstens probeweise aus dem Mainstream der pädagogischen Diskussion auszubrechen. Bei aller Notwendigkeit der Unterrichtsreformen der Nach-PISA-Generation ist der Pluralismus der pädagogischen Konzeptionen zugleich ein Angebot, nicht nur über Lernen und Kompetenzen, sondern zugleich auch über die Bildung der jungen Menschen nachzudenken und als Lehrkraft eine eigene pädagogische Haltung zu praktizieren.
- Renate Riemeck macht dem Leser und der Leserin ein solches Vorhaben insofern leicht, als sie – wie es in Vorlesungen zwangsläufig geschehen muss – stark elementarisiert. Dabei verfügt sie über eine ausgesprochen lebendige Art und Weise der Darstellung, die schon Hans Scheuerl in seinem oben angeführten Brief an Renate Riemeck als *temperamentvoll, bildhaft-einprägsam und anregend* charakterisierte.
- Die präzise kultur- und sozialgeschichtliche Einordnung der einzelnen vorgestellten Autoren ist in einer Zeit, in der diese Aspekte wieder eher vernachlässigt werden, außerordentlich hilfreich.
- Die Vorstellung aller Portraits durch dieselbe Autorin bietet den Vorteil von Verbindungslinien, Querverweisen und der Hervorhebung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Damit entsteht ein Durchgang durch die Klassiker der Pädagogik gewissermaßen aus einem Guss.
- Schließlich sind die zugehörigen Quellentexte ein Angebot, den in den Vorlesungen lebendig porträtierten Klassikern gewissermaßen Aug in Aug begegnen, sich von ihnen direkt im O-Ton ansprechen lassen und in ein Gespräch mit ihnen eintreten zu können.

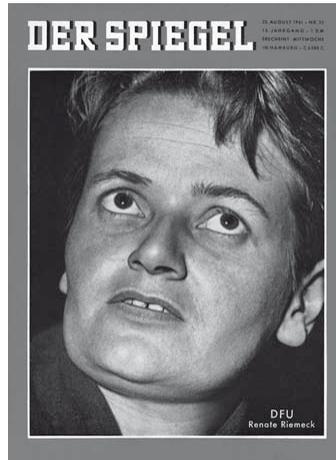
2. Anmerkungen zur Biografie von Renate Riemeck

Nach dem Abitur studierte Renate Riemeck (1920-2003) Geschichte, Germanistik und Kunstgeschichte in Jena, unterbrochen durch ein Semester in München (für Riemecks Biografie grundlegend: Riemeck 1992). 1943 schloss sie ihr Studium mit einer

historischen Promotion ab (Thema der Dissertation: Die spätmittelalterlichen Flagellanten Thüringens und die deutschen Geißlerbewegungen. Ein Beitrag zur Geschichte des deutschen Ketzertums). Danach erhielt sie eine Anstellung als Assistentin am Historischen Seminar der Universität Jena. Während dieser Tätigkeit absolvierte sie auch die Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen. Seit dem Studienbeginn in Jena lebte sie mit Ingeborg Meinhof zusammen, für deren Töchter Ulrike – in den 1970-er Jahren führendes Mitglied der terroristischen Rote Armee Fraktion – und Wienke sie nach dem Tod der Mutter die Vormundschaft übernahm. Nach dem Zweiten Weltkrieg setzte sie ihre Ausbildung als Gymnasiallehrerin in Oldenburg fort. Schon bald nach dem zweiten Staatsexamen wurde sie Geschichtsdozentin an der Pädagogischen Hochschule Oldenburg. Die weiteren Stationen ihrer akademischen Karriere lauteten: Kant-Hochschule Braunschweig und Pädagogisches Institut Weilburg an der Lahn. 1955 wurde sie als jüngste westdeutsche Professorin an die Pädagogische Hochschule in Wuppertal berufen, wo sie Geschichte und Politische Bildung lehrte.

Aufgrund ihres politischen Engagements, vor allem im Zusammenhang mit ihrem Auftreten in der Öffentlichkeit im Rahmen der Kampagne gegen die atomare Aufrüstung wurde sie im Frühjahr 1960 durch den damaligen Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Werner Schütz (CDU), aus der Prüfungskommission der Pädagogischen Hochschule ausgeschlossen. Die Entscheidung führte zu zahlreichen Protesten von Studierenden und Professoren nicht nur in Wuppertal. Zwar durfte sie weiterhin Vorlesungen abhalten, gleichwohl war sie durch diese Maßregelung in ihrer akademischen Freiheit deutlich eingeschränkt. Ihre Situation verschärfte sich noch mehr, als sie im Dezember 1960 neben Karl Graf von Westphalen und Lorenz Knorr in das dreiköpfige „Direktorium“ der Deutschen Friedensunion (DFU) gewählt und von ihrer Partei zur Spitzenkandidatin für den Bundestagswahlkampf 1961 bestimmt wurde.

Um ihre daraus resultierenden politischen Verpflichtungen nicht durch ein drohendes Disziplinarverfahren zu gefährden, hing sie ihren *Beamtenstatus kurzerhand an den Nagel* (Riemeck 1992, S. 192) und beendete auf diese Weise von sich aus ihre Tätigkeit an der Pädagogischen Hochschule Wuppertal – sehr zum Leidwesen ihrer Studierenden, die ihr zum Abschied einen



3. Renate Riemeck in der NS-Zeit

Schon die wenigen Bemerkungen zur Biografie von Renate Riemeck zeigen sie als einen eminent politischen Menschen, der sich immer wieder in den politisch-gesellschaftlichen Konflikten der jungen Bundesrepublik positioniert hat, und zwar jeweils auf der Seite derjenigen, die zu diesem Staat in Opposition standen. Von daher war es nicht weiter verwunderlich, dass man ihr die Selbstaussagen über ihre Situation während des Nationalsozialismus, nicht zuletzt über ihr damaliges unangepasstes Verhalten, lange Zeit unbesehen abnahm. Dementsprechend überraschte es auch nicht, dass man in ihren 1992 erschienenen autobiografischen Aufzeichnungen vieles lesen konnte, was dazu angetan war, ihre frühe Gegnerschaft zum Nationalsozialismus zu belegen. Dazu gehörten insbesondere Berichte über Begegnungen und Gespräche sowie über die Lektüre von Büchern, die ein oppositionelles Verhalten nahelegten und die ihre prinzipielle Ablehnung der NS-Ideologie bezeugen sollten, einschließlich des Hinweises, dass sie in wunderbarer Weise davor bewahrt geblieben sei, *dem Nationalsozialismus zu verfallen* (Riemeck 1992, S. 25). Und schließlich schrieb sie in ihrem Lebensabriss klipp und klar, dass sie *nicht im NS-Studentenbund und erst recht nicht in der NSDAP* gewesen sei (Riemeck 1992, S. 80). Damit folgte sie ihrer Darstellung in dem 1988 veröffentlichten Sammelband über Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus. Dort hatte sie unter dem Titel „Unversehrt durch das Dritte Reich“ über ihre Tätigkeit an der Universität Jena unter anderem notiert: *Ich wurde Assistentin am Historischen Seminar, ohne der „Partei“ oder dem NS-Studentenbund anzugehören* (Riemeck 1988, S. 54).

Zu diesen Aussagen passt allerdings nicht, was Jutta Ditfurth im Zusammenhang mit ihren Recherchen bei der Beschäftigung mit der Biografie von Riemecks „Ziehtochter“ Ulrike Meinhof herausgefunden hat. Danach beantragte Renate Riemeck – anders als in ihrem offiziellen Lebenslauf geschildert – am 6. Juli 1941 die Mitgliedschaft in der Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiterpartei (NSDAP), woraufhin sie am 1. Oktober desselben Jahres in die Partei (Mitgliedsnummer 891 51 51) aufgenommen wurde (vgl. Ditfurth 2009, S. 37). Darüber hinaus trat sie als junge Assistentin etwa im Juni 1943 in die Arbeitsgemeinschaft Nationalsozialistischer Studentinnen ein, in der sich die Frauen des Nationalsozialistischen Deutschen Studentenbundes organisierten (vgl. Ditfurth 2009, S. 40). Letzteres gab Renate Riemeck im Rahmen ihres Entnazifizierungsverfahrens 1945 auch an – bei einer späteren Überprüfung am 28. April 1947 legte sie diese Mitgliedschaft jedoch nicht mehr offen (vgl. Ditfurth 2009, S. 58) –, während sie ihre Mitgliedschaft in der NSDAP zeit Lebens verschwie (vgl. Ditfurth 2009, S. 48). Und auch sonst stellen sich die Jahre in Jena etwas anders dar als in dem autobiografischen Bericht von Renate Riemeck. So war sie, um nur ein Beispiel anzuführen, als Assistentin am Historischen Seminar in Jena Mitarbeiterin des Institutsdirektors und SS-Obersturmbannführers Professor Johann von Leers, der sich zum Ziel gesetzt hatte, die *Verbrechernatur der Juden* wissenschaftlich zu erweisen (vgl. Ditfurth 2009, S. 42).

Wie sind diese sich diametral widersprechenden Feststellungen zu erklären? Malte Herwig hat sich in seinen 2013 veröffentlichten Forschungen ausführlich mit dem „Innenleben“ der so genannten Flakhelfer-Generation, also der in den 1920-er Jahren Geborenen, beschäftigt. Dabei handelt es sich um eine Altersgruppe, die der Autor

Einleitung

folgendermaßen charakterisiert: *Nur eines haben sie alle gemeinsam: Sie haben ihre Jugend im ‚Dritten Reich‘ verbracht und sind nach dem Krieg zu prominenten Intellektuellen und Wortführern der jungen Republik aufgestiegen* (Herwig 2013, S. 16). Zugleich aber waren sie – was von ihnen durchgängig geleugnet bzw. verheimlicht wurde – „Hitlers jüngste Parteigenossen“. Herwig nennt in diesem Zusammenhang Martin Walser, Dieter Hildebrandt, Siegfried Lenz, Hans-Dietrich Genscher, Horst Ehmke, Erhard Eppler, Hermann Lübke, Niklas Luhmann, Tankred Dorst, Erich Loest, Peter Boenisch und Wolfgang Iser. Sie alle, die ihre Jugend- und frühen Erwachsenenjahre im nationalsozialistischen Deutschland verbrachten, verfügen nach Herwig über *gebrochene Biografien* (Herwig 2013, S. 17) und verschwiegen bis auf Erhard Eppler *jemals einen Aufnahmeantrag [für die NSDAP] unterschrieben zu haben* (Herwig 2013, S. 16). Für viele von ihnen gilt, dass sie *nach 1945 entscheidend zum Aufbau einer zivilen Nachkriegsgesellschaft und zum Gelingen der bundesdeutschen Demokratie* beigetragen haben (Herwig 2013, S. 21). Das ausgeprägte politische Engagement dieser Gruppe erklärt der Autor damit, dass viele der ehemaligen Flakhelfer auf diese Weise *das sinnfälligste Stigma ihrer Verstrickung im ‚Dritten Reich‘, nämlich die Mitgliedschaft in Hitlers Partei*, kaschieren oder verdrängen wollten (Herwig 2013, S. 23).

Als Beispiel sei der Komponist Hans-Werner Henze, einer der bedeutendsten deutschen Komponisten in der Nachkriegszeit, wenn nicht gar des 20. Jahrhunderts, angeführt. Über ihn schreibt Herwig: *Die lebenslange musikalische Resistenz des Komponisten, das beharrliche Eintreten in Wort und Ton für Frieden, Menschlichkeit und Gerechtigkeit – vielleicht muss man sie als nachgeholten Widerstand einer ganzen Generation von Künstlern und Intellektuellen verstehen, als Sühne der eigenen Scham und als Wiedergutmachung für das Unrecht einer verratenen Jugend* (Herwig 2013, S. 93f.). Wenngleich der in dieser Charakteristik verwandte Begriff „nachgeholter Widerstand“ als überzogen erscheint, so liegt es doch nahe, das unbedingte Eintreten dieser Generation für die parlamentarische Demokratie als Sühne und Wiedergutmachung zu interpretieren.

Von daher lautet Herwigs Fazit: *Das Lebenswerk, das die Flakhelfer als Künstler, Wissenschaftler oder Politiker nach 1945 schufen, verdient umso mehr Anerkennung, als es unter denkbar ungünstigen Voraussetzungen entstand. Verführt und verraten entließ sie das ‚Dritte Reich‘ in eine ungewisse Zukunft, die sie meisterten. So trugen sie nicht allein zur demokratischen Erfolgsgeschichte bei. Ihr Schicksal verkörpert geradezu den Wandel vom Schlechten zum Guten* (Herwig 2013, S. 293).

In seiner Darstellung untersucht Herwig ausschließlich männliche Lebensläufe – nur in einer Aufzählung nennt er auch die FDP-Politikerin Lieselotte Funcke, ohne weiter auf sie einzugehen. Man könnte geneigt sein, dieser Auflistung prominenter Politiker und Künstler, Wissenschaftler und Journalisten den Namen der 1920 geborenen Renate Riemeck hinzuzufügen.

4. Editorische Hinweise

Die Grundlage der vorliegenden Edition bilden die seinerzeit mit einem Tonbandgerät aufgenommenen Mitschnitte der von Renate Riemeck weitgehend frei vorgetragenen Vorlesungen, die später transkribiert wurden. Dieser Text wurde, ohne dass er von der Verfasserin nochmals durchgesehen bzw. korrigiert wurde, nach Abschluss der Vorlesungsreihe durch Hans Christoph Berg und Bodo Hildebrand in einer Auflage von ca. 250 Exemplaren „für Freunde“ als Manuskript vervielfältigt.

Es liegt in dieser spezifischen Textüberlieferung begründet, dass die Vorlage für die vorliegende Publikation nicht nur durchgesehen, sondern zum Teil auch korrigiert und ergänzt werden musste. Da schriftliche Unterlagen zu den einzelnen Vorlesungen fehlen – das betrifft sowohl ihre eigenen Ausführungen als auch die von ihr zitierten Textpassagen – waren die Herausgeber generell auf die transkribierten Tonbandmitschnitte angewiesen.

Bei der Einrichtung des vorliegenden Textes orientierten sie sich an folgenden Leitlinien:

- Angleichung des Vorlesungstextes an die neue Rechtschreibung und Zeichensetzung.
- Bearbeitung der Texte mit dem Ziel, Wiederholungen zu beseitigen, unvollständige Sätze zu ergänzen, sprachliche Verstöße zu beheben, offensichtliche Fehler zu korrigieren. Die Form der gesprochenen Sprache wurde dabei soweit wie möglich erhalten. Ergänzungen der Herausgeber im Text erscheinen in eckigen Klammern.
- Überprüfung und Korrektur der Zitate. Im Text werden die Zitate (ohne An- und Abführungszeichen) grundsätzlich kursiv geschrieben. Auslassungen in den Zitaten werden mit [...] kenntlich gemacht. Einschübe in den Zitaten, die von Renate Riemeck vorgenommen wurden, sind in Normalschrift gesetzt. In den Fällen, in denen die Herkunft der Zitate ermittelt werden konnte, wird die entsprechende Literaturangabe danach in Kurzform angegeben. Wo dies nicht gelungen ist, findet sich nach dem Zitat keine derartige Angabe. Die vollständigen Literaturangaben finden sich am Ende jeder Vorlesung unter der Überschrift „Zitierte Literatur“. Dabei wurde auch Literatur herangezogen, die erst nach 1983 publiziert wurde. Wichtiger als der Versuch, die von Renate Riemeck im Einzelfall benutzten Ausgaben zu ermitteln, erschien den Bearbeitern die Verifizierung der betreffenden Zitate.

5. Dank

Der Software-Stiftung gebührt ein doppelter Dank für das Faktum und für den Stil ihrer Projektförderung. Nach erfolgreichem Sachgespräch in Marburg fiel der positive Vorentscheid zur Editionsförderung erst, als Horst Bauer und Peter Schneider sich in der Elisabethkirche erzählen und zeigen ließen, wie Renate Riemeck damals in diesem architektonisch-spirituellen Kleinod den Studierenden des Tolstoi-Seminars den epochalen Mentalitäts- und Architektur-Sprung aus der Romanik in die Gotik sichtbar und erlebbar gemacht hatte – mit der verschmitzt lächelnden Begründung: „Auch Tolstoi hätte sich dafür interessiert“! Ebenso in der Hauptverhandlung in Darmstadt: Der Projektplan hatte bestanden; aber erst nach dem anschaulichen Aufweis der

Einleitung

Lehrkunstdimension in den Vorlesungen und Quellentexten der Riembeck-Klassiker am Beispiel der Himmelskunde bei Comenius-Rousseau-Diesterweg-Wagenschein fällt Peter Schnell den Chefentscheid mit dem Diktum: „Das hat Zukunftskraft!“ Wir danken der Software-Stiftung für ihren Förderentscheid in diesem weiten und tiefgründigen Kulturhorizont.

Darüber hinaus ist es den Herausgebern eine angenehme Pflicht, allen denjenigen zu danken, die zum Gelingen dieser Edition beigetragen haben, insbesondere Christian Krämer, der beim Satz und der technischen Umsetzung stets mit Rat und Tat zur Seite stand, ferner Klas Stöver, verantwortlich für die Umschlagsgestaltung, sowie Heike Amthor und Ina Beneke vom Tectum Verlag für die angenehme Zusammenarbeit.

Hans Christoph Berg, Bodo Hildebrand, Frauke Stübiger, Heinz Stübiger
Marburg/Berlin im Frühjahr 2014

Literatur

Ditfurth, Jutta (2009): Ulrike Meinhof. Die Biografie. Berlin: Ullstein Taschenbuch.

Dollinger, Bernd (Hrsg.) (2006): Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag.

Herwig, Malte (2013): Die Flakhelfer. Wie aus Hitlers jüngsten Parteimitgliedern Deutschlands führende Demoraten wurden. München: Deutsche Verlags-Anstalt.

Riembeck, Renate (o. J.): Klassiker der Pädagogik von Erasmus bis Reichwein. Marburger Sommervorlesungen 1981/1982/1983. Für Freunde hrsg. v. Hans Christoph Berg u. Bodo Hildebrand. X, 278, S. [als Ms. gedr.]

Riembeck, Renate (1988): Unversehrt durch das Dritte Reich. In: Klafki, Wolfgang (Hrsg.): Verführung, Distanzierung, Ernüchterung. Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus. Autobiographisches aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Weinheim u. Basel: Beltz. S. 45-55.

Riembeck, Renate (1992): Ich bin ein Mensch für mich. Aus einem unbequemen Leben. Stuttgart: Urachhaus.

Scheuerl, Hans (Hrsg.) (1979): Klassiker der Pädagogik. Bd. 1, 2. München: Beck.

Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.) (2003): Klassiker der Pädagogik. Bd. 1, 2. München: Beck.

Zierer, Klaus/Saalfrank, Wulf-Thorsten (Hrsg.) (2010): Zeitgemäße Klassiker der Pädagogik. Leben – Werk – Wirken. Paderborn: Schöningh.

Leitfaden zur Vorlesung mit Begleitseminar und Tutorium: Klassiker der Pädagogik von Erasmus bis Reichwein

Von Hans Christoph Berg/Renate Riemeck

Vorlesung, Fr 11-13; Wilhelm-Röpke-Straße 6B, Hörsaal H
Seminar, Mo 14-16; Textlektüre/Textkommentar
Tutorium, Do 14-16

1. „Autoren und Herausgeber haben sich deshalb darum bemüht, jeden Einzelbeitrag zu einem Gesamtbild zu runden. Er soll nicht nur dem individualisierenden Verstehen der Person und des Werkes des jeweiligen ‚Klassikers‘ dienen, sondern auch der Widerspiegelung der sozialen, politisch-historischen und geistigen Situation seiner Epoche. Er soll sich einordnen in die übergreifenden historischen Wandlungen, die durch die darzustellenden ‚Klassiker‘ selber mit hervorgebracht oder getragen, zumindest erlebt, erlitten und gedeutet worden sind.“ (Scheuerl, Bd. 1 S. 8) „Wir konnten nur versuchen, die fast unendliche Fülle dadurch zu reduzieren und durchschaubar zu machen, daß wir uns auf lebendige Gestalten konzentrierten, die das (hypothetische) Ganze, das doch nie abschließbar ist, auf je eigene Weise perspektivisch spiegeln.“ (S. 12) Erst mit Scheuerl (1979): „Klassiker der Pädagogik I/II“ liegt endlich für Lehrerstudenten eine u. E. annehmbare Pädagogikgeschichte vor, während uns die bislang gängigen (Reble, Günther) oft noch für Pädagogikdoktoranden überdimensioniert erscheinen. Erst Scheuerls Bescheidung auf 40 statt 200 Personen, dann seine Konzentration „von innen und unten“ (statt gesamtgesellschaftlich-deduktiv), vor allem die zusammenhängende Darstellung von Person, Konzeption und Institution ermöglicht, dass man als Lehrerstudent seinen Pädagogen entdecken kann. Allerdings fehlt dem Scheuerl ein ergänzender Dokumentations- bzw. Quellenband, wie ihn sowohl Reble als auch Günther mitbringen [Inzwischen erschienen: Scheuerl 1992].

Erfahrungsgemäß will man als Student nun aber beides: Sowohl über die Pädagogik-klassiker lesen und hören, als auch sich in diese Gestalten und ihre Konzeptionen einlesen und einhören. Daher bringen wir zum einen den Typus der Porträtvorlesung – hier werden wir den weithin gelungenen Gesamtdarstellungen im Scheuerl unsere eigenen Gesamtbilder gegenüber- oder danebenstellen, und wir bringen zum anderen im Kolloquium den Typus der Lesebuchvorlesung, in der wir uns mit Textlektüre und Textkommentar in die Konzeption des jeweiligen Klassikers einlesen – dabei werden wir uns auf die beiden besten Quellensammlungen beziehen: A. Reble 1971: „Geschichte der Pädagogik. Dokumentationsband I/II“, sowie Günther 1978: „Quellen zur Geschichte der Erziehung“ (s. u.).

Das zusätzliche von Bodo Hildebrand angebotene Tutorium bietet die Gelegenheit, die Aufarbeitung einer Vorlesung zu erlernen. Hier soll vor allem das in der Porträtvorlesung Gehörte ausgearbeitet und vertieft werden. (Von ihm stammen die mühsamen Mitschriften).

Bezogen also auf die weithin gelungenen Darstellungen der Scheuerl-Bände und auf die Textauszüge der Reble- und Günther-Quellenbände wollen wir abwechselnd in Vorlesungen selbstgefertigte Gesamtbilder daneben- oder dagegenstellen und in Kolloquien das Lesen und Verstehen exemplarischer Textausschnitte üben. Dabei wollen wir an exemplarischen Vorgängen und ausgewählten Gestalten auch einen begrenzten Überblick über die Entwicklung der europäischen Bildungsvorstellungen ermöglichen. Unser Versuch, auf Grundkursniveau den Lehrerstudenten die historische Dimension der Pädagogik in großer Breite zu öffnen, birgt zweifellos auch die Gefahr der Oberflächlichkeit. Aber meist wird diese Gefahr übertrieben und zugleich das Gegenrisiko fehlender Grundorientierung missachtet, eine typische Fehleinschätzung sowohl von seriösen Superspezialisten als auch vom ignorant-arroganten UniBluff. Denn in der Normalform der Vorlesungsbeteiligung sollte man durch die Begleitlecture von Scheuerl plus Quellensammlung die persönlich wichtigen Spuren zu seinem Pädagogen finden können und vielleicht ein Hauptwerk lesen (ggf. Zulassungsarbeit darüber schreiben); aber auch mit der Sparform des bloßen Vorlesungshörens sollten gute Erstverbindungen entstehen können.

2. Zu den Lesebuchseminaren: Wir halten es für unverzichtbar, dass man an einigen der klassischen, der maßgeblichen Werke der Pädagogik selber Maß nimmt: am „Orbis Pictus“ und an der „Großen Didaktik“ von Johann Amos Comenius, am „Emile“ und an den „Botanischen Lehrbriefen“ von Jean Jacques Rousseau, an „Lienhard und Gertrud“ oder an „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ von Johann Heinrich Pestalozzi, an Diesterwegs „Wegweiser“ und an Willmanns „Didaktik als Bildungslehre“ – es gibt kaum mehr als ein paar Dutzend dieser klassischen Grundschriften. Mögen Auswahl und Akzentsetzung bei den Kollegen auch mehr oder minder variieren, uns ist kaum vorstellbar, dass man an allen diesen Werken vorbei – nur per Selbstverwirklichung oder per Gremienarbeit – ins Zentrum des europäischen Bildungsprozesses gelangen und das Wesen des Bildungsprozesses aufnehmen und ein historisch bewusster und verantwortlicher Pädagoge werden kann, statt sich selbst im Gespräch mit „seinem“ Pädagogen zu finden.

Die so genannten Quellensammlungen, richtiger: Textsammlungen, sind fürs Studieren gewiss unentbehrliche Hilfsmittel, weil man ohne diese ersten Einblicke und Kostproben kaum aussuchen und wählen könnte, aber als Hilfsmittel müssen sie relativ und funktional gehalten werden, denn sie sind eigentlich nicht Quellen sondern Leitungen. Von den beiden ausgereiftesten Textsammlungen (Günther sowie Reble; Flitner: „Die Erziehung“, ist ja leider vergriffen) erscheint uns der Günther bis zur preußischen Reformzeit (auch preislich) geeigneter als Rebles Textsammlung, prägnanter und vielseitiger, danach Reble. Jeder potentielle Käufer sollte einmal in Ruhe beide Konkurrenten vergleichen. Das originale Goethe-Kapitel zur pädagogischen Provinz kann man aus beiden zusammensetzen: Günther bringt die ersten zwei Drittel, Reble die letzten beiden Drittel – Ost und West in aufschlussreicher Übereinstimmung und Besonderheit. Bei Herder bringen beide eine Schulrede. Preisfrage: Wer bringt die „Von Notwendigkeit und Nutzen der Schule“? – natürlich Günther/DDR. Auch auf Kapitelebene zeigen Reble und Günther ein Spiegelbild der deutschen Teilung: dem einen fehlt Marx,

dem anderen fehlt Nietzsche, beide bringen Pestalozzi und keiner bringt Tolstoi. Also bitte vergleichen (auch mit Ballauff/Schaller, Flitner) und relativieren. (...)

3. Vorbildlich für unsere Porträtvorlesungen ist das Deweykapitel im Scheuerl, worin Bohnsack Deweys zehnjährige Tätigkeit in der Versuchsschule der Chicagoer Universität beschreibt und einerseits detailliert bis zu Stundenplangestaltung und Projektverläufen, andererseits grundiert über die pädagogische Konzeption bis zu erkenntnistheoretischen und gesellschaftspolitischen Leitgedanken. Wer will, kann sich so in diese erstaunliche Schule hineindenken, hineinfühlen, hineinräumen und auf einmal findet man in die bisherigen lastenden Schulvorstellungen Ausblicke durchgebrochen. Wir wollen also dazu anregen, schon und spätestens als Lehrerstudent sich von den alteingesessenen, ja eingefleischten Schulnormen etwas zu lockern, sich aus der heute herrschenden Schule freizustudieren und das weite Feld der *paedagogia perennis* zu sichten, zu durchstreifen und seinen Weg zu suchen, sich in die maßgeblichen Pädagogikgestalten einzuleben und in ihren Schulen heimisch zu werden – wie unterrichtete man Gymnastik oder Geographie bei Pestalozzi in Iferten oder bei GutsMuths und Salzmann in Schnepfenthal? Wie Botanik bei Rousseau und bei Salzmann? Welche allgemeindidaktischen Lehrregeln hat Comenius aufgestellt? Hat Diesterweg diesen ganzen Regelsatz aufgenommen und weiterentwickelt oder hat er ein ganz neues Regelwerk geschaffen? Und wie geht es weiter bei Willmanns organisch-genetischem Ansatz? Wer zieht einen insgesamt stärker an: Dewey oder Tolstoi, Pestalozzi oder Herbart, Montessori oder Steiner, Comenius oder Rousseau, Schliermacher oder Willmann, Petersen oder Berthold Otto? Nietzsche oder Marx oder Freud? Oder Piaget? Oder Reichwein?

4. Der Pluralismus der pädagogischen Konzeptionen – gut signalisiert durch die jeweils 20 Namen auf dem Umschlag – ist im Ausmaß der bei Scheuerl zugelassenen Vielfalt, Widersprüchlichkeit und Spannweite für die Bundesrepublik neuartig (Wir fügen noch Melanchthon, Goethe, Tolstoi, Willmann und Reichwein ein.) und bringt durch seine Vorstellung fundamentaler Alternativen eine seit Weimar verlorene Qualität in die pädagogische Diskussion zurück – exemplarisch hierfür die Zulassung von Marx und Steiner: Vor zwei Jahrzehnten konnte eine Marx-Prüfung das Pädagogikprofessorat kosten – heute ist Marx Klassiker der (oder genauer: für die) Pädagogik. Vor einem Jahrzehnt las man in der 2000seitigen Pädagogikgeschichte von Ballauff/Schaller über Steiner nur den einzigen, kryptischen Satz „Ebenso mußte die anthroposophische Pädagogik, die Pädagogik der Waldorfschulen (Rudolf Steiner) unberücksichtigt bleiben.“ (Band III, 1973; S. 716). Auch Steiner ist heute ein Klassiker der Pädagogik. Der Scheuerl setzt mit diesem wiedergewonnenen Pädagogikpluralismus Maßstäbe, denen trotz der herrschenden uniformierenden Schulpolitik die akademische Freiheit zu entsprechen hat und an dessen historischen Hintergrund zu erinnern ist: Die Reformpädagogische Bewegung hatte bekanntlich schon in der späten Wilhelminischen Zeit nach 1900 und vollends zur Zeit der Weimarer Republik im privaten und im staatlichen Schulwesen eine Fülle und Vielfalt grundlegend anderer Schulgestalten zwischen den herrschenden Normschulen anzusetzen vermocht: Berthold-Otto-Schulen, Landerziehungsheime, Montessorischulen, Waldorfschulen, Lebensgemeinschaftsschulen, Arbeits- und Produktionsschulen, Schulfarmen u. a. „Die Reformer der Schule“ (Berthold Otto) strebte mit grundlegenden – also nicht bloß reformerischen,

sondern reformatorischen – Veränderungen von Schulorganisation, Lehrplänen, Didaktik und Methodik, Schulverfassung, Bildungsphilosophie und Erziehungsstil auf einen durch die Moderne erforderten Gestaltwandel der Schule: reformatorisch und nicht revolutionär, weil im Rückgriff auf die große pädagogische Tradition (wie beispielsweise Kerschensteiner auf Pestalozzi). Offenkundig für jeden Betrachter war es eine Vielfalt einseitiger Schulgestalten, aber die reformpädagogische Bewegung blieb verbunden zum einen durch die allen gemeinsame Abkehr von der alten Schule, vom „öden Belehrungskäfig“ (Kerschensteiner), zum anderen durch praktischen Erfahrungsaustausch und zum dritten durch theoretischen Vergleich:

Petersen, von der Hamburger Lichtwarkschule kommend und die Jenaer Universitätschule umgestaltend, durchmusterter die Landerziehungsheime. Karsen, mit den Gemeinschaftsschulen verbunden, lernte von der Gaudigschule und von der Waldorfschule. Montessorischulen und der Bund Entschiedener Schulreformer tagten gemeinsam. Aber bevor aus dem fruchtbaren Nebeneinander und Miteinander und Gegeneinander der vielfältigen Einseitigkeiten die für die Moderne gültige Schulgestalt herausgebildet und begriffen werden konnte (vgl. Hilker mit Hinweis auf Tolstoi: „Deutsche Schulversuche“, Nohl: „Die Theorie der Bildung“, Petersen: „Jenaplan“), schnitt die faschistische Gleichschaltungspolitik und die Politik der verbrannten Erde und ermordeten Menschen – memento Adolf Reichwein – diese freiheitliche Schulentwicklung in Deutschland ab. Theodor Wilhelms Hinweis („Pädagogik der Gegenwart“, 1977, S. 74) auf die nicht ausgestaltete, nicht Gestalt gewordene Reformpädagogik trifft also leider zu – aber man muss auch diese Gründe hinzufügen. In der Nachkriegszeit gelang die Wiedererweckung eines praktischen und theoretischen Schulpluralismus verständlicherweise nur mühsam und teilhaft (Tübinger Beschlüsse, Frankfurter Forschungen im HIPF, Deutscher Ausschuss). Immerhin gibt es im gegenwärtigen Schulwesen neben der überwiegenden Mehrheit neutralisierter Normschulen zahlreiche staatliche Alternativschulen (wie Laborschule, Kennedyschule, Glockseeschule, Montessorischulen, auch die Gesamtschulen wären beizuziehen) und in der Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen sind zweitausend nichtstaatliche Schulen zusammengeschlossen. Auf diesem Hintergrund ist zu würdigen, dass in Scheuerls „Klassikern der Pädagogik“ endlich nebeneinander Berthold Otto, Maria Montessori, Hermann Lietz, Rudolf Steiner, Peter Petersen sowie in internationalem Ausblick John Dewey und Anton S. Makarenko vorgestellt sind zur Orientierung freiheitlicher Schulgestaltung: Man kann eben die so dringend erwünschte neue Schulgestalt nicht dirigistisch machen, sondern kann sie nur pluralistisch kommen lassen.

5. Zum wissenschaftlich-methodischen Vorgehen bei der Lektüre möchten wir pro domo sprechen und auf den Geist des Hauses verweisen: W. Klafki hat im „Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft“, (Klafki 1971, Bd. 3, S. 126-153) elf methodologische Regeln zur Textinterpretation aufgestellt und bei der Arbeit an der Aufschlüsselung des litauischen Schulplanes von Humboldt vorgeführt: Formulierung von Vorverständnis und Fragestellung, Überprüfung von beidem, Quellen- und Textkritik, spezifische Bedeutungen (Semantik), Bezugsrahmen klären (z. B. gegen wen?), textübergreifende Erklärungen hinzuziehen, Argumentationszusammenhang, Gedankengang herausgliedern, Überprüfung auf innere Widerspruchsfreiheit, hermeneutische Spirale,

ideologiekritische Kennzeichnung und Wirkungsgeschichte. Weiterhin hat Klafki Pestalozzis „Stanser Brief“ und Herbarts „Hauslehrerberichte“ herausgegeben und kommentiert: Hier kann man in detailliertem Semestermaßstab durchgeführt sehen, was wir im Sitzungsmaßstab notgedrungen skizzenhaft verknappst anstreben – unsere Vorlesung mit Begleitseminar kann ja nur eröffnen.

Akademisches Studieren muss also durch Methode vor willkürlicher Meinungsmache geschützt werden – einerseits; andererseits: Akademisches Studieren muss aber auch vor dem leblosen und geistlosen Methodismus eines leerlaufenden akademistischen Betriebs geschützt werden, auch dies eine immer wieder notwendige Studienreform. Wir merken aus vielen Erfahrungen in Seminaren, Zulassungsarbeiten, Prüfungen, auch bei der Lektüre von Fachliteratur, dass Analysieren und Kritisieren leicht fällt, Referieren dagegen fällt schwer. Der akademische Habitus ‚ihr habt das ja alle selber gelesen, ich will euch deshalb nicht lange mit Referieren aufhalten und gleich mit der Analyse und Kritik einsetzen‘ ist eine geläufige, auch schicke, überlegene Seminarfigur. Alles nickt (auch wenn die Voraussetzung nicht stimmt) und dann läuft die Diskussion an, läuft gut, leicht und flüssig, weil nach innen und außen kontaktlos und reibungslos. Man redet über einen Text, aber eben über ihn, nicht in ihm, aus ihm, mit ihm: Das wäre ja bloß immanent, aber wir wollen gleich untersuchen, hinterfragen, überblicken, durchschauen, statt erstmal anblicken und einsehen. Stattdessen wäre ein Arbeitsstil zu üben, wie man ihn eher von künstlerischer Arbeit her kennt. Es wären die wichtigsten Texte so zu studieren, wie man Theaterstücke und Musikstücke studiert, einstudiert. Die werden ja auch nicht bloß kritisch referiert. Manche werden fürchten, in einer solch einführenden, mitvollziehenden Interpretation käme das Salz der Kritik zu kurz. Nach unserem Urteil kommt Kritik aber im Gegenteil in dem unüblichen Verfahren zu kurz, weil zu früh. Voreilig füttert man einander mit Salz statt mit richtiger Nahrung, ängstlich setzt man sich mit etwas auseinander, bei dem man nie war, worauf man sich nie eingelassen und was man nie an sich herangelassen hatte, außer in flüchtiger Analyse und Kritik. Lebendiges Lernen fordert aber, dass man sich in die wichtigsten geistigen Gestalten wirklich einlebt. Dass die schnell fertigen Analysen meist falsch sind, wollen wir hier beiseite lassen, denn hier ist darauf aufmerksam zu machen, dass die objektiv schwierige Arbeitsform der Analyse und Kritik subjektiv so leicht fällt, verdächtig leicht fällt. Sie fällt auch leicht um: Überheblich wurde die vermeintlich leichte Grundstufe des bloßen Referierens übersprungen, aber nun fehlen der Analyse und Kritik die weiteren Anhaltspunkte. Bitte kein Missverständnis: Diese Überheblichkeit soll nicht nur dem einzelnen Studenten zugeschrieben werden; der akademische Dünkel steckt objektiv in vielen Formen unseres Studienbetriebs und macht viele beinahe unfähig zur ruhigen Aneignung. Aber dass manche ihre Aneignungsunfähigkeit zusätzlich zur Aneignungsunwilligkeit überhöhen, dies erscheint oft als überheblich (oder ist es der untaugliche Versuch, aus der Not eine Tugend zu machen?). Hier sei ebenfalls beiseite gelassen, dass man vielen Studienangeboten mit gutem Recht die Aufnahme verweigert – mit wie viel akademistischen Eintagsfliegen füttern wir einander – unser Punkt ist hier der Eindruck eines fahrlässigen Umschlags jener (oft berechtigten) gezielten aktiven Aufnahmeverweigerung in pauschale passive Aneignungsunfähigkeit: Auch wo man eigentlich lernen will, kann man es schließlich

nicht mehr. In einem so gestimmten Seminar kriegt man dann bestenfalls interessante, originelle Kreationen, aber meist kommt bloß privatistisches, gewichtsloses Problematisieren, das vielleicht sich und uns bewegt, nicht aber die Sache und das Problem und die Menschen außerhalb unserer Glas- und Betontürme: Alles Fremdartige wird nach kurzem Beißen und Kosten wieder ausgespuckt – nur nichts schlucken – und nun sind wir Hungerkünstler beim Wiederkäuen: weltlose Egoisten. („O Karl, wie arm bist du, wie bettelarm geworden, seitdem du niemand liebst als dich“, so die Zurechtweisung Marquis Posas für Don Carlos.) Zu diesen Krankheitsformen des leeren akademischen Dünkels gibt es natürlich auch anderwärts Vergleichbares: so wenn die Theaterleute sich gar nicht erst die Mühe einer Aufführung machen, sondern gleich mit uns über das Stück diskutieren wollen – alles schmort im eigenen Saft. Gegen diese weitverbreitete akademische Arbeitsstörung gilt es also das Referieren als einen der grundlegenden wissenschaftlichen Prozesse sorgfältig anzusetzen und einzuüben.

6. Zum derzeitigen Praxisbezug unserer Vorlesung müssen wir leider mitteilen, dass auch unsere Einführung in die Pädagogikgeschichte zuerst einmal weitgehend eine Ausführung aus der Schulgegenwart sein muss, denn für die heute herrschenden Schulen sind die Pädagogikklassiker unheimlich. Schon damals: Rousseau ein Flüchtling, Humboldts Ideen ins Gegenteil verkehrt, Tolstoi geheimpolizeilich überwacht; genauso umgekehrt die Schulschelte der Pädagogikklassiker, denn entsprechend waren ihnen die Schulen unheimlich: „Erfindungen des Teufels“ (Comenius), „Unnatürliche Treibhauspädagogik“ (Pestalozzi), dagegen richtet sich der „Kinder-Garten“ des Pestalozzischülers Fröbel, „Öder Belehrungskäfig“ (Kerschensteiner). Kein einziger geschichtlich maßgeblicher „klassischer“ Pädagoge würde unsere heute herrschende Schulpraxis der Zensierung, Stundenplanung, beziehungslosen Fächerung etc. billigen. Die heute herrschende Schule folgt eben nicht ihren Klassikern, sondern vertreibt sie aus der Schule – zum Glück noch nicht aus der Universität – und folgt anderen Mächten. Zu diesem historischen Sachverhalt kann man sich unterschiedlich stellen, aber man soll ihn schon und spätestens als Lehrerstudent ins Auge fassen. Keiner unserer Pädagogen hat die herrschende Schule verzweifelt in Ruhe gelassen. Und so sei abschließend nochmals an zwei wichtige Buchtitel erinnert: „Die Reformation der Schule“ (Berthold Otto, 1912) und „Der Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ (Heydorn, 1970).

Literatur

Ballauff, Theodor/Schaller, Klaus (1973): Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Bd. 3. Freiburg: Karl Alber.

Bohnsack, Fritz (1979): John Dewey (1859-1952). In: Scheuerl (1979), Bd. 2, S. 85-102.

Flitner, Wilhelm (Hrsg.) (1953): Die Erziehung. Pädagogen und Philosophen über die Erziehung und ihre Probleme. Bremen: Schünemann.

Günther, Karl-Heinz u. a. (1971): Quellen zur Geschichte der Erziehung (4.Aufl.). Berlin: Volk und Wissen.

Herbart, J. Fr. (1966): Hauslehrerberichte und pädagogische Korrespondenz 1797-1807. Eingel. u. mit Anm. vers. v. Wolfgang Klafki. Weinheim: Beltz.

- Heydorn, Heinz-Joachim (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Hilker, Franz (Hrsg.) (1924): Deutsche Schulversuche. Berlin: Schwetschke.
- Karsen, Fritz (1923): Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart. Leipzig: Dürr.
- Klafki, Wolfgang u. a. (1971): Erziehungswissenschaft 3. Eine Einführung (Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft, Bd. 3). Frankfurt am Main: Fischer.
- Klafki, Wolfgang (1971): Pestalozzi über seine Anstalt in Stans. Weinheim: Beltz.
- Nohl, Herman (1970): Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie (7. Aufl.). Frankfurt am Main: Schulte-Bulmke.
- Otto, Berthold (1912): Die Reformation der Schule. Groß-Lichterfelde: Verlag des Hauslehrers.
- Petersen, Peter (1980): Der kleine Jena-Plan (60. Aufl.) (1927). Weinheim: Beltz.
- Reble, Albert (1971): Geschichte der Pädagogik. Dokumentationsband 1, 2. Stuttgart: Klett.
- Scheuerl, Hans (Hrsg.) (1979): Klassiker der Pädagogik. Bd. 1: Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer; Bd. 2: Von Karl Marx bis Jean Piaget. München: Beck.
- Scheuerl, Hans (Hrsg.) (1992): Lust an der Erkenntnis. Die Pädagogik der Moderne. Von Comenius und Rousseau bis in die Gegenwart. Ein Lesebuch. München: Piper.
- Wilhelm, Theodor (1977): Pädagogik der Gegenwart (5. Aufl.). Stuttgart: Kröner.

1. Erasmus von Rotterdam, Thomas Morus und Martin Luther

Erasmus, Thomas Morus, Luther, mit diesen drei Namen eröffnen wir diese Vorlesungsreihe. Und warum tun wir das? Sie wollen mit diesen drei Namen zwei Begriffe verbinden: Humanismus und Reformation. Und da dürfen wir gleich weiterfragen. Lohnt es sich denn zu wissen, was Humanismus ist oder was reformatorischer Geist ist? Sie können diese Frage beantworten, wenn Sie nachher aus diesem Raum gehen, und wenn Sie es nicht können, dann liegt es nicht am Humanismus oder an der Reformation, sondern an mir. Dann ist es mir nämlich nicht gelungen, die nachhaltige Bedeutung von Humanismus und Reformation auf unser Bildungs- und Erziehungswesen bis zum heutigen Tage wirklich zu packen. Damit habe ich gesagt, dass ich die Nachwirkung dieser beiden Bewegungen bis in unsere Tage hinein für erkennbar halte, selbst wenn uns das nicht immer bewusst ist. Aber, es gäbe keine Diskussion um Bildungsinhalte, um Gymnasial- oder Gesamtschulkonzeptionen, wie wir sie ja alle kennen, wenn wir das Zeitalter des Humanismus und der Reformation nicht in unserer Vergangenheit eingepreßt bekommen hätten. Es gäbe auch keine Elternvereine für oder gegen die Gesamtschule. Und noch etwas, Humanismus und Reformation entstanden, wie Sie wissen, an einem der großen Wendepunkte der Menschheitsgeschichte. Dasjenige, was wir Mittelalter nennen, also die Jahrhunderte, in denen alles Denken, Fühlen und Wollen von der Theologie, von den Machtstrukturen der Kirche bestimmt worden war, ging zu Ende. Die so genannte Neuzeit begann. Dieser Umbruch manifestiert sich in sechs großen Erscheinungen, die ich Ihnen als Hintergrund für alles, was nachher zu sagen ist, nennen will:

1. In der Erfindung der Buchdruckerkunst um 1450, die die rasche Verbreitung neuer Gedanken und Ideen möglich machte.
2. In den Entdeckungsfahrten der Portugiesen, die den Seeweg nach Indien finden wollten und 1498 auch fanden, und den Entdeckungsfahrten der Spanier – Sie wissen, Kolumbus, der Amerika entdeckte (1492), obwohl er meinte, es sei nicht Amerika. Er ahnte gar nicht, dass er einen neuen Kontinent gefunden hatte, das wissen Sie.
3. Manifestiert sich der Umbruch in der sozialen Unruhe, die in allen europäischen Staaten, nicht nur in Deutschland, zu Bauernkriegen und zu grausamen Unterdrückungen der Bauern geführt haben.
4. In der wachsenden Kritik an Kirche und Geistlichkeit, die zur Reformation führt.
5. In der Abkehr von den althergebrachten Denkformen der scholastischen, also der kirchlichen Wissenschaft, der kirchlichen Schriften und der Hinwendung zu den Schriften der römischen und griechischen Antike. Das führt den Humanismus herauf.
6. – und fast müsste man sagen 1. statt 6., aber weil ich mich hier zur Pädagogik und obendrein zur Geschichte zu äußern habe, stelle ich es ans Ende, was eigentlich am Anfang stehen sollte – manifestiert er sich in dem neuen Raumgefühl der Architekten, der Maler und der Bildhauer, denen der Anschluss an die Werke der Antike zur Kunstform der so genannten Renaissance gelang. In den Kunstwerken kann man nämlich

einen geistigen Umbruch oder eine geistige Veränderung viel eher und viel deutlicher entdecken als im gesamten anderen geistigen Leben.

Das ist etwas für die Kunsthistoriker unter Ihnen, aber die anderen könnten es auch vielleicht wenigstens zur Kenntnis nehmen.

Also, Erfindungen, Entdeckungen, Humanismus, Reformation und Renaissance legen Zeugnis ab für die Veränderung des Lebensgefühls und der Denkweisen, sodass man die Wende vom 15. zum 16. Jahrhundert als den Beginn der so genannten Neuzeit zu betrachten gelernt hat. Dass solche Veränderungen direkten Einfluss auf das Schul- und Bildungswesen der Zeit gehabt haben, versteht sich fast von selbst.

Bis zu der großen Wende lag das gesamte Bildungswesen in den Händen der Kirche. Domschulen, Stiftsschulen, Klosterschulen regelten in straffer Disziplin die Ausbildung des Gelehrtennachwuchses. Mit den aufstrebenden Städten aber und mit der Entwicklung der Städte entstehen seit dem Ende des 14. Jahrhunderts auch so genannte Ratsschulen, also vom Stadtrat eingerichtete Schulen. Die Lehrinhalte, auch in den städtischen Ratsschulen, bestimmt aber die Kirche. Aus den Domschulen in den Bischofsstädten, nicht aus den Ratsschulen, entwickeln sich seit etwa 1200 die Hochschulen, aus denen schließlich die Universitäten werden. Die älteste Universität in Mitteleuropa ist Prag (1348); es folgen Heidelberg (1485), Köln (1387) und Leipzig (1409). Marburg ist noch lange nicht dran. Selbstverständlich zeigt sich der große Umbruch der Neuzeit besonders deutlich an den Universitäten. Sie werden zu Hochburgen des Humanismus und zu den Ausgangspunkten der Reformation. Und um es gleich vorweg zu sagen, ohne Humanismus und ohne Reformation ist die Entwicklung unseres Bildungs- und Schulwesens gar nicht zu verstehen, auch wo heute katholische Schulen existieren. Das unterscheidet aber nun das europäische Schul- und Bildungswesen vom amerikanischen und vom russischen. In Amerika nehmen die Gründerväter, die Pilgrimfathers, die im 17. Jahrhundert über den großen Teich segelten, zwar die Ergebnisse von Humanismus und Reformation mit in ihre neue Welt. Sie leben in diesen Gedanken oder in den Nachwirkungen dieser Gedanken, aber – und das unterscheidet uns von der Entwicklung in Amerika – sie nehmen die fortdauernde Auseinandersetzung mit dem Alten nicht mit. Das blieb hier in Europa lebendig und war nicht totzukriegen. Und weil es nicht totzukriegen war, sollte es sich in der Auseinandersetzung als außerordentlich fruchtbar erweisen. Im alten Russland hat es so etwas wie den Humanismus oder gar die Reformation nie gegeben. Das alte Zarenreich lebte ohne diese beiden überaus wichtigen Bildungsfaktoren. Was human heißt, was das Individuum im Humanismus charakterisiert, das weiß das alte Russland nicht. Nicht weil es das abgelehnt hätte, sondern weil es diese Dinge gar nicht zur Kenntnis nahm oder auch zur Kenntnis nehmen konnte. Was also Ablösung von der Allmacht der Kirche ist, also Reformatio, wurde im alten Russland nie geduldet. Nur seiner Bildungsaristokratie gestand das Zarenreich sehr widerwillig und nicht ohne harte Strafen gewisse Anleihen aus der französischen, der deutschen und der niederländischen Kulturentwicklung zu, aber dem Volke nicht. Das Resultat von Humanismus und Reformation, also die allgemeine Volksbildung, fand in Russland nicht statt. Das musste erst nach 1917 mit größten Anstrengungen nachgeholt werden. Die Wirkungen, die Humanismus und Reformation auf das europäische Denken, das mittel- und westeuropäische

Denken und auf das Handeln hatten, sind viel größer als wir uns das heute im Allgemeinen noch bewusst machen.

Wir, d. h. in diesem Falle Herr Berg und ich, haben aus der Fülle der bedeutenden Gestalten an der Wende der Neuzeit drei Namen ausgewählt: Erasmus von Rotterdam, Thomas Morus und Martin Luther. Dabei sei sogleich vorweg gesagt, neben Erasmus und Thomas Morus, beide Vertreter des Humanismus, beide vornehme Literaten, neben diesen müssten noch eine große Anzahl anderer, ihrer Couleur natürlich, genannt werden, z. B. Jakob Wimpfeling oder Gregorius Agricola, Johannes Oekolampad, Johannes Reuchlin, Ulrich von Hutten in Deutschland, Lorenzo Valla, Vittorino da Feltre, Giovanni Pico de Mirandola in Italien, John Colet in England usw. Was sollen diese ganzen Namen? Sie möchten Ihnen darstellen, wie umfassend und international diese geistige Bewegung gewesen ist. Was nun alle diese Leute, die hier genannten, bewegte, hat vielleicht Pico Mirandola am überzeugendsten zum Ausdruck gebracht. Was er in diesem Zusammenhang gesagt hat, möchte ich Ihnen vorlesen. *Gott sprach zu Adam – und das war unerhört in seiner Zeit (14. Jahrhundert): Weder als einen Himmlischen noch als einen Irdischen habe ich dich geschaffen und weder sterblich noch unsterblich dich gemacht, damit du wie ein Former und Bildner deiner selbst nach eigenem Belieben und aus eigener Macht zu der Gestalt dich ausbilden kannst, die du bevorzugst. Du kannst nach unten hin ins Tierische entarten, du kannst aus eigenem Willen wiedergeboren werden nach oben in das Göttliche* (Pico della Mirandola 2009, S. 9). Das war eine Totalabsage an die Lehren der Kirche, an die Lehre von der Erbsünde und von der Sündhaftigkeit der menschlichen Kreatur. Aber, der Mann blieb Katholik. Das nur nebenbei gesagt. Das was er sagte, war aber auch zugleich die Herauslösung aus den vorgegebenen Fesseln des Standes und der Geburt. Er sagt das ja zum Menschen und nicht etwa zu seinesgleichen in seiner Klasse oder seinem Stand, Absage an die Fesseln des Standes und der Geburt in dieser feudalistischen Gesellschaft, in der er lebt. Und wenn nun z. B. Ulrich von Hutten, begeisterungstrunken müsste man beinahe sagen, trunken vor Begeisterung, ausruft: *Oh Jahrhundert! Oh Wissenschaften: Es ist eine Lust zu leben!*, dann spürt man unmittelbar seine selbstbewusste Entfernung von dem kirchlichen Dogma und dem Zwang zu jeglicher theologischen Begründung des Denkens.

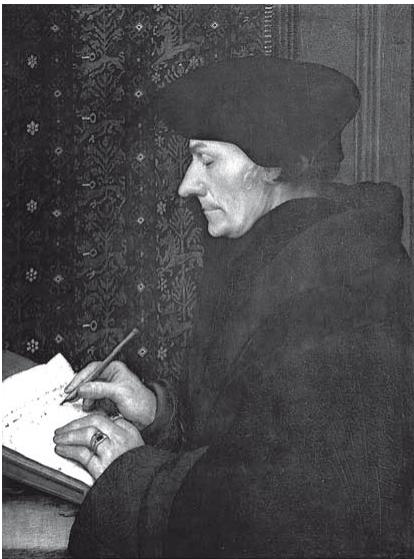
Merken Sie sich diesen Satz nicht allzu tief in Ihrer Seele, denn wir können natürlich nicht mehr sagen: *Oh Jahrhundert! Oh Wissenschaften: Es ist eine Lust zu leben!*

Was nun die Reformation betrifft, man kann nicht nur Luther nennen, es gibt auch einen Huldrych Zwingli und Johannes Calvin, einen Philipp Melancthon und Martin Bucer und viele andere Reformatoren mehr. Wenn wir nur drei Namen sozusagen exemplarisch herausgegriffen haben, so liegt das an einem pädagogischen Grund, an einem Kunstgriff, den wir Martin Wagenschein verdanken, der sehr viel über exemplarisches Lernen und Denken gesagt hat. Herr Berg, so wie ich ihn kenne, wird Sie noch mit Wagenschein etwas befassen, und ich kann Ihnen gleich vorweg sagen, das ist gut, denn wenn Sie einigermaßen flott unterrichten wollen, dann wird Ihnen Wagenschein mit seinen exemplarischen Vorschlägen außerordentlich nützlich sein. Also, im Sinne von Wagenschein haben wir Erasmus, Morus und Martin Luther, einen niederländischen Schöngest, einen britischen Staatsmann und einen deutschen Reformator

ausgewählt und die sollen am Beginn unserer Vortragsreihe etwas näher betrachtet werden.

Keiner von ihnen war ein Pädagoge, aber alle drei haben – direkt und indirekt – eine nachhaltige Wirkung auf die Erziehungsziele der nächsten Jahrhunderte, also nicht nur ihrer Zeit, gehabt. Direkt Erasmus und Luther, indirekt Thomas Morus. Erasmus und Luther haben pädagogische Schriften verfasst, Thomas Morus hat mit seiner berühmten Schrift „Utopia“ einen weiten Vorgriff in die Zukunft hinein unternommen. Diese drei Menschen waren Zeitgenossen. Sie wussten voneinander. Erasmus und Thomas kannten sich sogar persönlich und waren miteinander befreundet. Luther und Erasmus sind sich nie begegnet, trugen aber eine wissenschaftliche theologische Kontroverse miteinander aus, dass die Fetzen nur so flogen.

Nun zu Erasmus: 1466 oder 1469 bis 1536, das sind seine Lebensdaten. Er war der



älteste dieser drei. Fangen wir also mit ihm an, der von den Humanisten die Leuchte der Zeit genannt wurde. Geboren wurde er 1466 oder 1465, vielleicht auch 1469, man weiß es nicht genau, und Erasmus selber hat das Rätselraten um sein Geburtsdatum verursacht, weil er später im Leben umfassende, aber ungenaue Angaben über seine frühe Jugend gemacht hat. Womit hing das zusammen? Hatte er kein chronologisches Gedächtnis oder hatte er irgendeinen Grund, da so herumzureden? Er war von unehelicher Geburt. Das war in der damaligen Zeit schlimm und obendrein das Kind eines Priesters, das hat er auch bekannt. Seine Mutter war Arzttochter. und Erasmus war bereits das zweite Kind dieser nicht legitimen Beziehung. Um seine heimliche Ehe zu verbergen, soll der Vater, der in Gouda lebte (also die

Deutschen sagen ‚Gouda‘ und der Holländer ist empört, wenn man nicht ‚Chouda‘ sagt), seine Frau und Kinder nach Rotterdam gebracht haben – deshalb Erasmus von Rotterdam –, jedenfalls glaubt man das im Allgemeinen. Man glaubt es, aber man weiß es nicht. Man weiß nur, dass der Vater tatsächlich priesterlichen Standes war. Das gab es in der damaligen Zeit reichlich oft und ist deshalb für keinen auffallend gewesen, der davon hörte. Mit neun Jahren schickte ihn der Vater nach Deventer in die Schule. Das war eine besondere Schule. Ich habe mir lange überlegt, ob ich sie Ihnen vorstellen soll, bin dann zu dem Schluss gekommen, dass ich das einfach muss, weil nämlich diese Schule aus einer nicht-kirchlichen Laienbewegung, die man die „Brüder vom gemeinsamen Leben“ nennt, hervorgegangen ist und getragen wird. Die Brüder vom gemeinsamen Leben – eine außerordentlich interessante Gesellschaft – haben in Holland ihren Ursprung. Die Brüder waren Menschen, die in besonderen Häusern fast

klösterlich lebten, Wohngemeinschaften gegründet hatten, aber im Gegensatz zu den Mönchsorden keine Gelübde leisteten und also jederzeit ausscheiden konnten. Sie pflegten eine werktätige Frömmigkeit, standen im Dienste der Armen und Kranken und nahmen daneben auch Sozialarbeit und handwerkliche Tätigkeiten wahr. Vor allen Dingen fingen sie an, im Nordwesten Europas die Buchdruckerkunst auszuüben. Schließlich – vielleicht durch den Buchdruck veranlasst – gründeten sie in den Städten und allen größeren Orten Schulen. Sie hatten ja die Schriften zur Verfügung, und sie waren mit dem antiken Schrifttum – diese frommen Brüder – in Berührung gekommen. Humanisten wie Agricola und Wimpfeling pflegten persönliche wissenschaftliche Beziehungen zu den Brüdern vom gemeinsamen Leben. Erasmus scheint seine ersten Kenntnisse antiker Autoren bei diesen frommen Brüdern erworben zu haben. Aber dann – er fühlte sich dort recht wohl – starb die Mutter, die übrigens mit ihm und seinem Bruder nach Deventer zu den Brüdern vom gemeinsamen Leben gezogen war. Bald nach dem Tode der Mutter starb auch der Vater – beide an der Pest.

Nun, die Verwandten schicken Erasmus und seinen älteren Bruder in das Augustinerkloster von Steyn bei Gouda. Also falls ein Holländer unter uns ist, ‚Steyn‘ schreiben wir das, aber man spricht das in Holland ‚Steen‘. In Gouda hat er alles gelernt, was man Schlechtes über die mittelalterliche Klostererziehung sagen kann, aber er lernte auch das Studieren. Er vertiefte sich in die Autoren der klassischen Antike, aber er konnte nicht griechisch. Das hat er erst viel später gelernt, alles nur in der lateinischen Übersetzung. Aber was sprach er für ein Latein! Das war kein Küchenlatein wie von den Mönchen des Mittelalters, das war das Latein Ciceros! Sie können auch ‚Kikero‘ sagen – es kommt eben immer darauf an, wie man das ausspricht bzw. auszusprechen beliebt.

Nicht aus eigenem Wunsch, sondern auf Grund der Bestimmung durch seine Verwandten wird dieser Erasmus Mönch. Glücklicher war er nicht, im Gegenteil. Durch diesen Zwang, Mönch zu werden, hat er eine ausgesprochene Aversion gegen das Klosterleben entwickelt. Daraus befreit ihn – Erasmus hat überhaupt viel Glück gehabt, aber er hat das nie gemerkt – der Bischof von Cambrai 1493, da war Erasmus also Anfang 20. Der Bischof von Cambrai macht ihn zu seinem Sekretär, weil er bereits so viele klassische Werke kannte. Also muss der Bischof auch schon ein bisschen was gelesen haben, selten, aber wahr. Er schreibt seine erste Abhandlung „Antibarbari“. Die Barbaren, gegen die er seine Schrift verfasste, das sind natürlich alle, die nicht Latein können und keine klassische Bildung besitzen. Das wären also die meisten von Ihnen – im Sinne von Erasmus. Der Bischof gestattet ihm ein Studium an der Sorbonne in Paris 1495. Er verspricht ihm ein Stipendium, aber dann zahlt er nicht. Und wieder muss man sagen, eigentlich zum Glück von Erasmus. Erasmus unterrichtet nämlich zwecks Broterwerbs zwei junge Engländer. Und diese jungen Engländer bauen ihm später die Brücke nach England, zu Englands Universitäten. Vier Jahre bleibt Erasmus in Paris, der berühmtesten Universität Europas, und macht an dieser Universität mit seiner glänzenden Intelligenz geradezu Furore.

Als er 1499 zu seinem ersten Englandaufenthalt (im Ganzen waren es drei) über den Kanal setzt – o, diese grauensvollen Überfahrten! – kann er sich in seinen Briefen gar nicht genug tun, die Schrecklichkeiten der Wellen und des Kanals, des Landens und des In-See-Stechens zu schildern. Er kann gar nicht genug jammern, das gehört nämlich zu

1. Vorlesung: Erasmus, Morus, Luther

Erasmus, die Jammerei. Ich hoffe, dass kein Erasmusverehrer hier ist und mich nachher schilt. Aber ich lasse mich gerne schelten, Erasmus war jammerlich. Als er nach England kam, da war er schon ein aufgehender Stern am Humanistenhimmel. Er gelangt nach Oxford und lernt dort John Colet kennen. Er erlebt auch Thomas Morus. Er bleibt nur wenige Monate in England, das er später, wie gesagt, noch zweimal aufsucht. Als er nun 1500 von Oxford auf das Festland zurückkehrt, weiß er, dass er ein Humanist ist, aber er weiß jetzt auch, dass er griechisch lernen muss, wenn er ein Humanist sein will. und das tut er nun.

Seit der Rückkehr von England ist er eigentlich ein Mensch, der überall und nirgends zu Hause ist und nirgendwo wirklich Fuß fasst, den man allenthalben in der übernationalen Gelehrtenrepublik des europäischen Humanismus kennt. Er war in Frankreich, im heutigen Belgien, damals war das noch Burgund, in Italien, in der Schweiz, in England kürzere oder längere Zeit und immer ansässig, und man kann sich nur so wundern, dass dieser Mann die Zeit fand, bei den für uns heute fast unvorstellbaren Beschwernissen der langen Reisen, auch noch Hunderte von Briefen, ein Traktat nach dem anderen zu schreiben und natürlich dauernd das Neue Testament vom Griechischen ins Lateinische zu übersetzen. Stellen Sie sich einmal eine Straße in der damaligen Zeit vor! Stellen Sie sich einmal vor: Erasmus, der große Humanist, auf einem Karren wackelnd über die schlechten Straßen reisend, und dann kommt er irgendwo an und sofort gibt es endlose Gespräche in dem Ort, wenn da nur ein Humanist lebt. Mit irgendwelchen Humanisten wird immer geredet. Reden, reden, reden bis tief in die Nacht, ganz tief in die Nacht, noch tiefer in die Nacht wie die Russen mit einem reden, wenn sie in der Nacht reden. Und dabei war dieser Erasmus auch noch dauernd krank. Selten hat ein Mensch jener Zeit soviel und so anhaltend über seinen Gesundheitszustand gejamert. Mein Körperchen, heißt es oft und oft in seinen Briefen. Sein Körperchen macht ihm dauernd Beschwerden, und dabei kann er von 1506 bis 1509 in Italien leben, dem ach so warmen Land. Er kann auch beinahe nebenbei in Turin seinen Doktor der Theologie erwerben. Er reist von Turin nach Bologna, von Bologna nach Florenz, von Florenz nach Venedig. Überall hält er sich auf, überall arbeitet er, überall schreibt er Traktate, und das auf diesen entsetzlichen Wegen. Stellen Sie sich vor, Sie müssten da heute, sagen wir es mal ganz moderat, mit dem Fahrrad fahren, dann hätten Sie schon genug. Aber das ist ja noch ein vorteilhaftes Verkehrsmittel verglichen mit jenen der damaligen Zeit. Auf welchen Straßen und Wegen und in welchen jämmerlichen Karren und Wagen sich solche Reisen für Erasmus vollzogen haben, lässt mich an der Zartheit seines Körperchens zweifeln. Man muss allerdings ein bisschen Kulturgeschichte kennen, um sich vorzustellen, wie das aussah, so ein Karren und ein Humanist obendrauf, o nein! Man kann an seinen körperlichen Schwächen wirklich zweifeln, denn bei all den Strapazen schrieb er auch noch solche Schriften, die ihn – in der damaligen Welt jedenfalls – weltberühmt machten. Ich stelle mir die Straßen Italiens damals vor, nicht heute, da sind sie auch nicht gut, und stelle mir dann vor, dass dieser Mann bei den dauernden Reisen in Italien es fertig bringt, bei seiner Abreise über die Alpen sein für die damalige Welt berühmtes Buch, „Lob der Torheit“ (1509) mitzubringen. Im „Lob der Torheit“ greift er die Veräußerlichung der Geistlichkeit scharf an, er, der Doktor der Theologie! Aber für ihn stand fest, dass