



Leseprobe aus Koerrenz, Bildung und Kultur,
ISBN 978-3-7799-7660-8 © 2024 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7660-8](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7660-8)

Inhalt

Bildung und Kultur. Eine Spur	7
Bildung und Kultur. Perspektiven der Erziehungstheorie <i>Rotraud Coriand</i>	13
Bildung und Kultur. Perspektiven der Erwachsenenbildung <i>Käthe Schneider</i>	19
Bildung und Kultur. Perspektiven der Demokratiepädagogik <i>Sebastian Engelmann</i>	27
Bildung und Kultur. Perspektiven der sozialistischen Pädagogik <i>Robert Pfützner</i>	35
Bildung und Kultur. Perspektiven der Inklusionspädagogik <i>Martin Goldfriedrich</i>	43
Bildung und Kultur. Perspektiven der Queer-Pädagogik <i>Karsten Kenklies</i>	53
Bildung und Kultur. Perspektiven der Bauhauspädagogik <i>Clemens Bach</i>	61
Bildung und Kultur. Perspektiven der japanischen Philosophie <i>Hiromi Masek</i>	69
Bildung und Kultur. Perspektiven der Kulturtheorie <i>Ralf Koerrenz</i>	77
Autor*innenverzeichnis	99
Werkstatt-Literatur	100

Bildung und Kultur. Eine Spur

Die Verbindung von „Bildung und Kultur“ bildet eine Signatur, die im Alltagskontext eingängig wirkt, im wissenschaftlichen Zusammenhang auf der einen oder der anderen Seite aber Unbehagen hervorzurufen vermag.

Im Alltag sind „Bildung“ und „Kultur“ Begriffe, die im Sprachgebrauch mehr oder weniger häufig genutzt werden, aber auf jeden Fall in der deutschen Sprache (selbst)verständlich erscheinen. Jede und jeder vermag sich darunter etwas vorzustellen, und in Gesprächen ist es dann oft die (ausgesprochene oder unausgesprochene) Frage, ob die Sprechenden Gleiches oder zumindest Ähnliches mit diesen Worten verbinden. Dass dies keineswegs immer der Fall ist, scheint im Alltag oft nicht schlimm zu sein, weil ein Gespräch und damit auch ein gedanklicher Austausch in Gang gesetzt werden. Das ist an sich gar nicht so schlecht – ein Gespräch, ja sogar ein kontroverses Gespräch ist immerhin besser als kein Gespräch.

Im wissenschaftlichen Zusammenhang aktiviert die Signatur „Bildung und Kultur“ (wenn sie überhaupt einer Beachtung für würdig gehalten wird) jedoch oftmals schlechte Stimmungen. Es entstehen Unbehagen und Momente eines negativen Verdachts. Stellvertretend hierfür steht der Untertitel „Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters“ der bekannten Rekonstruktion von „Bildung und Kultur“ durch Georg Bollenbeck (Frankfurt, 1994). In unterschiedlichen, ja entgegengesetzten Stimmungen können typologisch jene zwei Reaktionstypen auf das „Elend“ unterschieden werden, die mit der Kopplung von „Bildung und Kultur“ so ihre Probleme haben.

Auf der einen Seite könnte sich aus der von Bollenbeck skizzierten Verfallsgeschichte der Schluss ergeben, dass mit „Bildung und Kultur“ nicht länger eine Wissenschaft von der Erziehung oder der Bildung begründet werden kann. Im Sinne einer ganz bestimmten, technologisch-reduzierten Auffassung von empirischer Forschung zwischen qualitativer Inhaltsanalyse und quantitativer Datenerhebung gehöre die Signatur „Bildung und Kultur“ dann zu einer Vergangenheit, von der man sich besser verabschieden möge – zumindest, wenn man ernsthaft und wissenschaftlich arbeiten wolle.

Auf der anderen Seite steht dagegen ein quasi entgegengesetzter Vorbehalt, der mit dem Aufrufen einer Signatur wie „Bildung und Kultur“ einen restaurativen, ja reaktionären Rückgriff auf etwas unwiederbringlich Vergangenes assoziiert. „Bildung und Kultur“ stehe dann in einem schlechten konservativen Sinne für die Gegenwart einer Sehnsucht nach heiler Vergangenheit, die als Ablenkung von realen gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen diene – quasi als süße Soße über einer bitteren Realität.

Beide Kennzeichnungen sind bewusste Karikaturen, die jedoch den Sinn und Nutzen haben, auf die Beiklänge und Nebenwirkungen der Verwendung von „Bildung und Kultur“ hinzuweisen.

Im Bewusstsein dieser Beiklänge und Nebenwirkungen wurde vor 15 Jahren an der Friedrich-Schiller-Universität Jena das „Institut für Bildung und Kultur“ (IBK) gegründet. Die Chronologie dieser Gründung in schlichten Entscheidungsprozessen ist rasch markiert. In einem Schreiben des damaligen Rektors der Universität Jena, Prof. Dr. Klaus Dicke, vom 20. Juni 2008 an das Dekanat der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften wurde die Einrichtung des Instituts gemäß der Grundordnung der Universität Jena und im Sinne des Thüringer Hochschulgesetzes erklärt. Dieser Tag kann somit auch als das eigentliche Gründungsdatum gelten, auch wenn die einstimmige Zustimmung des Haushalts- und Planungsausschusses der Universität vom 17. Juni 2008 zum Antrag auf Einrichtung dieses Instituts eine wesentliche Voraussetzung für das Schreiben des Rektors darstellt. Dem vorausgegangen war ein entsprechender Antrag der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften an den Rektor auf der Basis eines einstimmigen Fakultätsratsbeschlusses vom 30. April 2008, dem wiederum u. a. ein gemeinsames Konzeptpapier aus dem Institut für Erziehungswissenschaft vom 18. März 2008 zur „Ausdifferenzierung des bisherigen Instituts für Erziehungswissenschaft“ in ein „Institut für Erziehungswissenschaft“ und ein „Institut für Bildung und Kultur“ zu Grunde lag. Zuvor war im Rat des Instituts für Erziehungswissenschaft auf einer Sitzung am 6. Februar 2008 ein solcher Ausdifferenzierungsbeschluss bei Zustimmung aller Hochschullehrer und Hochschullehrerinnen gefasst worden.

Ein chronologisch der Institutsgründung vorausgegangener Schritt war die Entwicklung eines Studiengangs „Bildung – Kultur – Anthropologie“ (BKA). Dieser im Zuge der Bologna-Reformen konzipierte Master-Studiengang ist mit seinem fachlichen Kern und in seinem curricularen Fokus pädagogisch ausgerichtet und zugleich im Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften interdisziplinär (sowie fakultätsübergreifend) angelegt. Lange vor der Gründung des Instituts für Bildung und Kultur war dieser Master-Studiengang seit dem Jahre 2006 konzipiert und schließlich 2008 akkreditiert worden. In der Ausgangskonzeption dieses interdisziplinären Master-Netzwerkes waren neben den Professuren des Instituts auch Kolleginnen und Kollegen der Soziologie, der Philosophie, der Kulturwissenschaft, der Germanistik, der Evangelischen Theologie und der Altertumswissenschaft eingebunden.

Der Hintergrund sowohl für die Konzeption des Master-Studiengangs als auch für die Gründung des Instituts für Bildung und Kultur bestand in der Annahme einer fundamentalen Bedeutung, die das Bildungsdenken in seiner systematischen Vielfalt und historischen Entwicklung für ein je gegenwärtiges Selbstverständnis von Menschen in deren gesellschaftlichen Alltag nach der Aufklärung hat. Bildung wurde im Verhältnis zu Kultur verstanden als eine immer

wieder neu zu bewältigende operative Herausforderung, die durch den normativen Anspruch der Aufklärung ihre entscheidende Zuspitzung erfahren hat: Der auf sich selbst verwiesene „freie“ Mensch steht vor der von sich selbst und vor sich selbst zu verantwortenden Aufgabe, sich reflexiv zu seinen Begrenzungen und Möglichkeiten zu verhalten und in diesem Rahmen eine entsprechende Urteilsfähigkeit gegenüber der Mitwelt und Umwelt auszubilden.

„Bildung“ wurde und wird dabei mit dem Bezug auf Aufklärung gleichermaßen operativ als ein vom Individuum zu gestaltender Prozess verstanden. Der Bezug auf Aufklärung beschreibt die zu bewältigende Herausforderung (keineswegs jedoch die eingelöste Realität) einer individuellen Autonomie, eines selbstbestimmten Lebens. Dabei ist es eine letztlich ethisch zu verantwortende Aufgabe für jeden einzelnen Menschen, sich selbst auf eine solche Selbstbestimmung hin zu prüfen und entsprechend zu handeln. Im Hintergrund steht dabei die Vorstellung einer prinzipiellen (wenn auch höchst unterschiedlichen und aus vielfältigen Gründen oftmals stark eingeschränkten) Möglichkeit, das eigene Leben, das politische und soziale Umfeld – mithin „die Kultur“ – mitgestalten zu können, aber auch zu müssen: An die Stelle von Naturgewalt, Sachzwang und Schicksal tritt in einer neuen Qualität das Bewusstsein der Gestaltbarkeit menschlicher Daseinsbedingungen.

Vor einem solchen Hintergrund wird deutlich, dass die Auseinandersetzung mit „Bildung und Kultur“ weder ein verstaubtes Relikt vergangener Zeiten ist noch als restaurative Beschönigungssoße für gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse missverstanden werden muss. Mit „Bildung und Kultur“ rückt vielmehr in den Fokus, dass wir immer neu herausgefordert sind, angesichts sich wandelnder Lebensläufe und gesellschaftlicher Normalitätskonstruktionen die Freiheit und Verantwortung des Menschen auf Möglichkeiten und Grenzen hin auszubalancieren. Derart verstanden wird das Motiv „Bildung und Kultur“ aus den oben erwähnten, vornehmlich mit Vorbehalten behafteten Denkspuren gelöst und gleichsam neu interpretiert, quasi unter einem anderen Vorzeichen. Das vermeintlich „Alte“ wird zum Ausgangspunkt für etwas „Neues“, die Markierung als „unkritisch“ wird zum Motor der Kritik – die Umkehrung der Vorzeichen ist dabei hier nur angedeutet und muss an anderer Stelle genauer betrachtet werden. Die Beiträge dieses Bandes belegen eindrücklich, dass die (erneute) Kopplung „Bildung und Kultur“ ohne Frage anschlussfähig ist – auch für ihre Kritiker und Kritikerinnen. Kurz: Mit dem Nachdenken über „Bildung und Kultur“ lässt sich ein verstehend-empirischer Blick auf die kulturelle und insbesondere die pädagogische Wirklichkeit werfen.

Das Institut für Bildung und Kultur ist im Sinne Derridas eine Spur, eine Zeichenspur und Erinnerungsspur, die am ehesten wohl mit dem Bild der „Werkstatt“ angemessen beschrieben werden kann. Das skizzierte Spannungsverhältnis von Freiheit und Verantwortung im Gefolge der Aufklärung verlangt geradezu nach Werkstätten, in denen dieses Verhältnis über die menschliche Grund-

eigenschaft des Lernens systematisch und historisch auf aktuelle Markierungen der Kultur bezogen wird. Eindeutig ist dabei nur die Uneindeutigkeit. Uneindeutigkeit ist dabei jedoch keineswegs mit Beliebigkeit zu verwechseln, sondern im Gegenteil im Sinne permanenter Falsifikation zu bearbeiten und einzugrenzen. Eingrenzung aber verlangt nach einem tastenden Bestimmen und einem Ausloten von Denkwürdigem und Undenklichem.

Eine solche Werkstatt repräsentiert das Jenaer Institut für Bildung und Kultur. Die Entwicklung des Instituts der letzten 15 Jahre lässt sich auf unterschiedliche Weise nachzeichnen. Eine multiperspektivische Sichtweise auf diese Entwicklung ist sicher möglich, ja notwendig, denn die eine Geschichte des Instituts für Bildung und Kultur besteht aus einem Geflecht von Geschichten, die erzählt werden könnten. Geschichten über das Verhältnis zur Fachdiskussion, Publikationen, Buchreihen, Autoren und Autorinnen, perspektiv- und charaktergebende Vorlesungs- und Veranstaltungsreihen, internationale Verflechtungen, projektförmige und weniger projektförmige Forschung, Personen, Promotionskollegs und selbstverständlich auch die Entwicklung von Studiengängen. Denn in der Zwischenzeit wurde der Master „Bildung – Kultur – Anthropologie“ auf Anregung von Studierenden in Richtung einer stärkeren Orientierung an der Auseinandersetzung mit globalen, digitalen oder postkolonialen Deutungsmustern von Kultur weiterentwickelt. Auch an dem aktuellen Aufbau des Masterprogramms wird deutlich: „Bildung und Kultur“ ist eben ein Zusammenhang, der keineswegs auf die Bewertung „Glanz und Elend“ fixiert werden muss, sondern unter kritischem Einbezug aktueller Herausforderungen auf „Gegenwart und Zukunft“ hin thematisiert werden kann. Die Geschichten von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft kreuzen sich im Werkstattgeschehen, einige sind eingängiger als andere und wiederum andere mögen irritieren, irrelevant wirken oder auch zum Nachdenken anregen.

Die Über- und Durchkreuzung, teilweise auch Bündelung und Harmonisierung verschiedener Perspektiven im Rahmen eines offenen und zugleich (selbst)kritischen Denkstils zeichnet das Institut für Bildung Kultur aus. Die am Institut wirkenden Akteure waren und sind innerhalb dieser Werkstatt keineswegs immer einer Meinung oder folgen einer inhaltlichen Dogmatik. Das kann auch gar nicht so sein, würde es doch eine Vereindeutigung voraussetzen, die es nur als negative Abgrenzung geben kann. Vereindeutigung wäre im Gegenteil geradezu kontraproduktiv gegenüber dem inter- und transdisziplinären Grundgedanken. Mit den vorliegenden Beiträgen bietet der Band einen exemplarischen Einblick in die Arbeit einer Werkstatt, in der mit unterschiedlichen thematischen Werkstoffen und methodischen Werkzeugen um die Eigenheit von Bildung und Kultur gerungen wird. Die am Ende dieses Buches angefügte Liste einiger Werkstattprodukte verweist auf Publikationen, in denen immer mehrere Akteure des Instituts sich mit den Leitmotiven auseinandergesetzt haben, wobei allein diese Liste erneut in das Netz der Geschichten und Wahrnehmungsspuren führt und

in ihrer Repräsentationslogik Ausdruck von dem ist, was bisher als Spur signiert wurde.

Zu danken ist allen Autorinnen und Autoren, die sich auf die kurze Prägnanz ihrer Beiträge und das recht strenge Regime von Zeichen- und Verweisanzahl eingelassen haben. Der Dank gilt darüber hinaus auch Frank Engelhardt und Cornelia Klein für die Begleitung durch den Beltz-Verlag sowie Aliena Kempf, Elisabeth Keuten und Sarah Ganss für die Korrekturarbeiten.

Jena, im Spätsommer 2023

Ralf Koerrenz

Bildung und Kultur. Perspektiven der Erziehungstheorie

Rotraud Coriand

1. Gewöhnlich verbindet man mit Herbarts pädagogischen Positionen andere Begriffspaare: z. B. Erziehung und Unterricht, Unterricht und Zucht, Vielseitigkeit des Interesses und Charakterstärke der Sittlichkeit, Regierung und Zucht, Moralität und Erziehung, Allgemeine Pädagogik und Didaktik. Bildung und Kultur hingegen sind Begriffe, die in Herbarts Pädagogik eher eine mittelbare Rolle spielen.

Als Hintergrundfolie für die kleine Untersuchung zu dem Begriffspaar, das den erziehungswissenschaftlichen Erkenntnis- und Kooperationsrahmen für die Forschung und Lehre am gleichnamigen Institut originär weitet, liegt eine Auffassung des Zusammenhangs von Kultur und Bildung zugrunde, die sich skizzenhaft wie folgt beschreiben lässt: Kultur stellt das von Menschen Geschaffene dar, das sich in Artefakten, Mentefakten und Soziefakten manifestiert (vgl. Schneider, 2012, S. 111). Damit impliziert Kultur zugleich die Gestaltbarkeit menschlicher Daseinsbedingungen und des eigenen Lebens, was die Aufgabe und Fähigkeit zur Reflexion des Manifestierten zur Voraussetzung hat (vgl. Fröhlich et al., 2010, S. 11). Mit Bildung wird ein Weg zu Autonomie und Freiheit verbunden, der vom Subjekt selbst beschritten werden muss (vgl. Winkler, 2012, S. 20). Diese reflexive Eigenleistung hängt ab vom jeweiligen Kulturkreis, in dem es lebt, und endet nicht in einer sich selbst genügenden Persönlichkeit. In der Tradition eines klassisch-humanistischen, an den Ideen von Herder, Humboldt oder Hegel ausgerichteten Bildungsverständnisses geht es bei Bildung außerdem immer auch darum, was Menschen mit ihrem Wissen, ihren Erfahrungen, ihrem Schaffen, Auffassungen und Kompetenzen für sich und andere anfangen. Bildung mündet in verantwortlicher Teilhabe an Kultur: „Was also jeder Mensch ist und seyn kann, das muß Zweck des Menschengeschlechts seyn; und was ist dies? Humanität und Glückseligkeit [...]. Nur in ihrem Zusammenhange, in dem, was Du empfängst und gibst und also in beidem Fall thätig *wirst*, nur da wohnt für dich Leben und Friede“ (Herder, 1784 & 1785/1887, S. 350, Hervorh. i. Orig.).

Den Begriff der Bildung hat Herbart im Vergleich zur Explikation des Erziehungsbegriffs einschließlich der die Erziehung charakterisierenden Begriffe kaum für die Pädagogik aufbereitet. Natürlich denkt man bei Bildung sofort an den Begriff der Bildsamkeit, den er aber erst im „Umriss pädagogischer Vorlesungen“ (1841/1851) als *den* „Grundbegriff der Pädagogik“ (ebd., S. 186) ausweist. War

es für ihn damit der Begriff der Bildung ebenso? Zudem ist Herbarts Kulturverständnis wenig erschlossen. Spontan fällt einem sein Ausspruch „Das Gewissen geht mit in die Oper!“ (Herbart, 1804/1851, S. 230) ein. Das Wort „Kultur“ taucht in seinen Schriften nur beiläufig auf. Geht man jedoch dieser Unterschwelligkeit in einer ersten Betrachtung – so viel muss einschränkend angemerkt werden – nach, dann führt sie zur Vermutung, dass Herbart seine Erziehungstheorie in einer Trias von Kultur, Erziehung und Bildung gedacht hat, in der die Erziehung zwischen Kultur und Bildung vermittelt. Darauf soll hier ausgehend von zwei Momentaufnahmen hingelenkt werden: Das erste Schlaglicht fällt auf ein Zitat aus der Einleitung zur Allgemeinen Pädagogik von 1806 (Herbart, 1806/1851, S. 7, Hervorh. i. Orig.):

Der Erzieher, „der die *Idee der Erziehung* [...] in ihrer Grösse vor Augen hat [...] kann es unternehmen, mitten in der Wirklichkeit einen Knaben zu einem bessern Dasein emporzuheben, wenn er diese Wirklichkeit als *Fragment des grossen Ganzen nach menschlicher Weise anzuschauen und darzustellen* Denkkraft und Wissenschaft besitzt. Er wird sich dann von selbst sagen, dass nicht Er, sondern *die ganze Macht alles dessen, was Menschen je empfanden, erfahren und dachten*, der wahre und rechte Erzieher ist, der seinem Knaben *gebührt*, und welchem er zur verständigen Deutung und zur anständigen Begleitung bloss beigegeben wurde“.

Wie sich Herbart die Aufgabe der „verständigen Deutung“ vorstellt, soll das zweite Schlaglicht etwas näher ausleuchten; es weist auf eine Fußnote in derselben Abhandlung (ebd., S. 141, Hervorh. i. Orig.):

Die „Probe eines vollkommenen Unterrichts“ sei, „dass eben die Summe von Kenntnissen und Begriffen, welche er durch Klarheit, Association, System und Methode zur höchsten *Gelenkigkeit des Denkens* erhoben hat, zugleich vermöge der vollkommenen gegenseitigen Durchdringung aller ihrer Theile fähig sei, als *Masse* von Interessen mit höchstem Nachdruck den *Willen* zu treiben. Weil es daran fehlt, wird die Cultur so oft das Grab des Charakters“.

Für Herbart ist Kultur dann wertlos für die sittliche Charakterbildung, verhindert sie sogar, wenn die Art des Umgangs mit Kultur nur Halbbildung oder „Flattersinn“ (ebd., S. 47) hervorbringt; wenn der Mensch sich vorwiegend von den Erscheinungen leiten lässt (Klarheit und Assoziation) und sich der Mühe entzieht oder es auch nicht gelernt hat, zum Wesen einer Sache vorzudringen (System und Methode). Das in „Erwartung“ schwebende Interesse, welches Herbart „in der Mitte zwischen dem blossen Zuschauen und dem Zugreifen“ verortet, erhebt sich nicht ausreichend über die „blosse Wahrnehmung“; es wird nicht vielseitig. Ungeduld bzw. ein Nicht-Erwarten-Können unterbricht vorzeitig den Prozess der Ergründung des interesseweckenden (Kultur-)Objekts und löst im Willen „einen

Plan des Egoismus“ aus, „aber nichts, was mit Mässigung und Sittlichkeit zu vereinigen wäre“, und leitet vorschnelles Handeln ein. (Vgl. ebd., S. 52–54)

Was kann man in Herbarts Unterrichtslehre zumindest mittelbar über eine absichtsvoll gelenkte Einführung in Kultur als Voraussetzung für den „richtigen“ charakterbildenden Umgang mit Kultur erfahren?

2. In der Nachschrift „Über die ästhetische Darstellung der Welt, als das Hauptgeschäft der Erziehung“ bestimmt Herbart Moralität als „höchste[n] Zweck des Menschen und folglich der Erziehung“ (Herbart, 1804/1851, S. 213, Hervorh. i. Orig.). Danach bedeutet Erziehung zu Moralität, die sittliche Bildung als Eigenleistung des Zöglings anzustoßen: „Machen, dass der Zögling sich selbst finde, als wählend das Gute, als verwerfend das Böse: dies, oder Nichts, ist Charakterbildung! Diese Erhebung zur selbstbewussten Persönlichkeit, soll ohne Zweifel im Gemüth des Zöglings selbst vorgehn und durch dessen eigne Thätigkeit vollzogen werden“ (ebd., S. 217, Hervorh. i. Orig.).

Für die Unterscheidung von „gut“ und „böse“ muss der Zögling Kenntnis von den Dingen und den Menschen gewinnen sowie Urteilsfähigkeit ausprägen. Moralität beinhaltet außerdem, dass das als gut Erkannte auch tatsächlich gewählt wird. Der Heranwachsende soll verinnerlichen, seiner Einsicht gemäß zu handeln, denn erst am Handeln erkennt man den Charakter: „*Handeln* ist das Princip des Charakters“ (Herbart, 1806/1851, S. 127, Hervorh. i. Orig.). Demzufolge charakterisiert Herbart Moralität als ein zusammengesetztes Ziel, das die antizipierte Selbstbestimmung an die gleichzeitig zu fördernden Persönlichkeitseigenschaften „Vielseitigkeit des Interesses“ und „Charakterstärke der Sittlichkeit“ bindet.

Vielseitigkeit des Interesses ist der Teilzweck von Erziehung in der Ganzheit der Moralität, der die Individualität des Zöglings berücksichtigt. Der darauf fokussierte „Unterricht“ soll den Zögling in die Lage versetzen, seine künftigen Lebenszwecke selbst zu finden. Herbart spricht von den zu antizipierenden „*bloss möglichen* künftigen Zwecke[n] des Zöglings“ (ebd., S. 34, Hervorh. i. Orig.), d. h. von den Zwecken, die das Kind oder der Jugendliche möglicherweise einmal als Erwachsener verfolgen wird. Dabei steht der Erzieher vor dem Problem, dass er die Lebenszwecke des künftigen Erwachsenen nicht vorhersehen kann oder gar bestimmen soll. Beides zieht Herbart nicht in Betracht, denn Vielseitigkeit des Interesses steht in seiner Pädagogik für die beiden wechselseitig zu fördernden Dimensionen des Lernens; sie steht für die Breite und Tiefe des Lernens:

Das Lernen in der *Breite* ist mit dem Begriff des Interesses angesprochen. Es geht um die Eröffnung eines breiten Spektrums an Aneignungsobjekten, das sich an den „Gemüthszuständen“ Erkennen und Empfinden, wonach Herbart das Interesse klassifiziert, orientiert. „Die Erkenntniss ahmt, was vorliegt, nach im Bilde; die Theilnahme versetzt sich in Andrer Empfindung. [...] Der Umkreis der Gegenstände für die Erkenntniss umfasst Natur und Menschheit. Nur einige

Aeusserungen der Menschheit gehören der Teilnahme“. Also nicht das Lernen mittels eines für interessant befundenen Gegenstandes ist das Entscheidende, sondern es geht um die Weckung von Erkenntnisinteresse am „Mannigfaltigen, seiner Gesetzmässigkeit, seiner ästhetischen Verhältnisse“ und (An-)Teilnahme an „Menschheit, Gesellschaft, und dem Verhältniss beider zum höchsten Wesen“ – und zwar als anhaltende Eigenschaften des künftigen Erwachsenen. Der Erzieher führt geleitet von dieser Klassifikation in eine bestehende Kultur ein, wobei Herbart die konkrete Wahl der Aneignungsobjekte – respektive Kulturgüter –, die die drei Bereiche des Erkenntnisinteresses und die drei Bereiche des anteilnehmenden Interesses in Abhängigkeit von Zeit und Lebensumständen repräsentieren, offenlässt. (Vgl. ebd., S. 54–57)

Die Tiefe des Lernens oder – wie Herbart es im obigen Zitat nannte – die „Gelenkigkeit des Denkens“ bündelt er im Begriff der Vielseitigkeit und bindet sie an das *Subjekt* der Aneignung. Vielseitigkeit bedeutet nicht – wie der alltägliche Sprachgebrauch es nahelegt – über viele Sachverhalte etwas zu wissen. „Er [der „Flattersinnige“, R.C.], der sich den Eindrücken und Phantasieen wegwarf, hat nie weder sich noch seine Gegenstände besessen; die vielen Seiten sind nicht da, denn die Person fehlt, deren Seiten sie sein könnten“ (ebd., S. 47, Hervorh. i. Orig.). Vielmehr ist „Vielseitigkeit“ hier ein Ausdruck für die Intensität der Beschäftigung des lernenden Subjekts mit dem Lernobjekt. Mittels der Charakterisierung der Vielseitigkeit durch eine verwobene Abfolge von Vertiefung und Besinnung bzw. von Klarheit, Assoziation, System und Methode kennzeichnet Herbart die herauszubildende Fähigkeit, von der Erscheinung des aufzunehmenden Neuen zu seinem Wesen vorzudringen und das so gefundene Neue in das augenblickliche Gedankenganze einzufügen, um letztlich auf diese Weise an der Vervollkommnung des eigenen Weltverständnisses arbeiten zu können. Das impliziert sowohl permanente Selbstreflexion als auch Reflexion des interesseweckenden Neuen. Für die Veranschaulichung der Komplexität des Weges, den der Mensch durch Erkenntnisgewinnung und Anteilnahme hin zu einem sich immer weiter vervollkommnenden Weltbild durchläuft, verwendet Herbart in Abgrenzung zu einer – noch bis heute in Herbart-Rezeptionen präsenten – einfach gedachten Stufenfolge das Bild des Binoms n -ten Grades $(V+B)^n$ aus Vertiefung (Klarheit, Assoziation) und Besinnung (System, Methode): „Man denke sich diese Glieder im Verlauf des Lebens aufeinander folgend; so kommt die höchste Vertiefung für die früheste Jugend, die höchste Besinnung für das späteste Alter; die vollkommenste Mischung, – und diese hat den größten Koëffizienten, – für die längere Dauer des mittleren Alters“ (Herbart, 1802–1803/1913, S. 155).

Erst wenn der Zögling eine Breite von Bereichen, die eine Kultur repräsentieren, kennenlernt und zugleich lernt, sich damit intensiv auseinanderzusetzen, dann ist er nach Herbart in der Lage, für seine ganz persönlichen Lebenszwecke eine Wahl zu treffen. Die für diese Zielperspektive geeigneten Lehrformen

sind die analytische, die synthetische und die „bloss darstellende“ (vgl. Herbart, 1806/1851, S. 74–103).

3. Sich jedoch alleinig auf den Teilzweck Vielseitigkeit des Interesses zu konzentrieren, hieße, einem „Charakter *ausser* der Güte und eine[m] Lebensplan nur für ihre [dieser Menschen, R.C.] Willkür“ (ebd., S. 36, Hervorh. i. Orig.) Vorschub zu leisten. Nach Herbarts Auffassung von Moralität soll die Wahl des eigenen Lebenszwecks mit dem „Guten“ harmonieren. Moralität respektiert die heranwachsende Persönlichkeit und folgt zugleich einem sittlichen Ideal. Der Erwachsene – so das Ideal – wählt seine besonderen individuellen Lebenszwecke in Abstimmung mit der von ihm erkannten und anerkannten Gesamtheit der „nothwendigen“ (ebd., S. 34) bzw. sittlichen Lebenszwecke. Dabei gehe es nicht um die Übernahme „gewisse[r] Principien von *Ehre*“ (ebd., S. 36, Hervorh. i. Orig.). Vielmehr soll es sich der Mensch zum „Princip des Lebens“ machen, „das Gute selbst *auf[zu]suchen*, es zum Gegenstand seines Willens, zum Ziel seines Lebens, zum Richtmaass seiner Selbstkritik [zu] machen“ (ebd., S. 36–37, Hervorh. i. Orig.). Es reicht also weder, dass jemand über ein breites und tief durchdrungenes Wissen verfügt, noch dass der Mensch in seinem Handeln ausschließlich von guten Absichten beseelt ist. Der moralisch gefestigte Charakter richtet sein Handeln an der Idee der inneren Freiheit aus, d. h. an „*d[er]jenige[n]* Freiheit der Wahl, die *wir alle* in uns finden“ (Herbart, 1804/1851, S. 216, Hervorh. i. Orig.). Herbart erweitert den naheliegenden Gedanken an den „*gute[n] Wille[n]*“, an den „stete[n] Entschluss, sich, als Individuum, unter dem Gesetz zu denken, das allgemein verpflichtet“, durch die „richtige *Erkenntniss* des moralischen Gesetzes“ (ebd., S. 214, Hervorh. i. Orig.). Zum Wohle aller – auch im Sinne einer verantwortlichen Teilhabe an Kultur – zu agieren, mache – und da stellt Herbart die in der Moralität nicht zu hintergehende Kombination von sittlicher Charakterbildung und der Ausbildung eines vielseitigen Interesses wieder her – „die treffende Beurtheilung dessen, was in besondern Fällen, in einzelnen Augenblicken [...], als das Beste, als das eigentliche und einzige Gute, zu thun, zu wählen, zu vermeiden sei“ (ebd.), erforderlich.

Logisch-kombinatorischer (Kurz-)Schluss: Der „Unterricht“ zur „verständigen Deutung“ wird durch die „anständige Begleitung“ – wofür Herbart in seiner Erziehungslehre den Begriff der „Zucht“ einführt – zur Erziehung vervollständigt.

Literatur

Herbart, J. F. (1802–1803/1913). Diktate zur Pädagogik. In O. Willmann & T. Fritzsche (Hrsg.), *Johann Friedrich Herbarts pädagogische Schriften*, 3. Ausgabe, S. 129–175. Bd. 1. Osterwieck/Harz und Leipzig: A. W. Zickfeldt.