

KLAUS PRANGE

Zillers Schule

*Wissenschaftliche Pädagogik am Beispiel
des "Leipziger Seminarbuchs"*

I. ZILLERS Einstieg in die Pädagogik

Unter die "Klassiker der Pädagogik" ist TUISKON ZILLER nicht geraten. Er teilt das Schicksal anderer Pädagogen des 19. Jahrhunderts: er war eben nur ein Schulmann, dem "methodischen Kleinkram" verhaftet, wie F. BLÄTTNER befindet¹, kein "originaler Denker" wie HERBART (a.a.O., S. 227), auf den er sich zwar beruft, aber so, wie sich Pedanten und orthodoxe Epigonen auf ihre genialischen Vorbilder berufen, ohne ihnen zu entsprechen. Es ist ein eigenes Thema, warum ZILLER und seine Zunftgenossen wie DITTES und STÖY, WILLMANN und später REIN nur noch im Gegenlicht der Kritik wahrgenommen werden. Die Sympathie der pädagogischen Historiographie gilt eher dem inspirierten als dem methodisch disziplinierten Naturell, den ausgreifenden Menschheitsvisionen oder "originalen Gedanken" (BLÄTTNER, S. 229) mehr als dem Versuch, der Pädagogik jene schulmäßige Pünktlichkeit zu verschaffen, die das Ansehen vergleichbarer akademischer Berufe wie dem des Arztes oder des Juristen ausmacht.

Die Stichworte "Formalstufen", "Konzentration", "Kulturstufen" mögen genügen, um anzudeuten, wie veraltet ZILLERS didaktische Pädagogik erscheint. Sie gilt als Beispiel für Pedanterie, orthodoxe Enge und öden Dogmatismus, und noch das freundlichste, das von ihr zu sagen wäre, besteht darin, daß sie etwas Honoriges wollte und den Volksschullehrern eine akademische Anspruchsgrundlage verschaffte; irrig zwar dem Inhalte nach, aber immerhin wirksam für den Aufstieg vom Anlernberuf zur akademischen Profession: ein nützlicher Holzweg.

Im folgenden geht es um den Versuch, ZILLERS Vorhaben, der Erziehung durch den Unterricht eine kontrollierbare Begründung zu geben, zu vergegenwärtigen, und zwar so, daß dabei besonders auf die Form seiner Begründung abgehoben wird. Dazu wird ZILLERS Pädagogik an der Stelle aufgesucht, wo er sich auf praktisch-technische Fragen des Unterrichts bezieht, und die "originalen Gedanken" werden hier auf sich beruhen gelassen. Die Annahme, man könne durch eine bessere Grundlegung oder eine noch stärker überzeugende pädagogische Ethik oder gar durch methodologische Vorüberlegungen über eine künftig zu erstellende Theorie der Pädagogik, deren semantisches Niveau auch den Wissenschaftstheoretikern gefällt, der Wissenschaftlichkeit der Pädagogik aufhelfen, erscheint solange leer, als sich die Bedeutung der Reflexion nicht am Einzelfall, an bestimmten Formen und Figuren des Unterrichts und an bestimmten Erziehungsszenen entscheidend zeigen läßt. Und zwar "entscheidend" im genauen Sinne: welche Maßnahmen sind geboten oder verboten, empfehlenswert und statthaft, aussichtsreich oder unsicher und welche nicht? Das ist nicht gegen "originales Denken" und gegen die große Optik gesprochen, wohl aber dafür, sich der Banalität unterrichtlicher und erzieherischer Situationen zu stellen. Man kann erst am "Kleinkram" sehen, was mit den Leitprogrammen gemeint ist und wie weit der Grundgedanke einer Pädagogik trägt. Deshalb soll hier von dieser Seite aus die didaktische Pädagogik ZILLERS rekonstruiert werden, gleichsam von außen nach innen, von der Organisation zu den leitenden Ideen. Wir halten uns dabei zunächst an seinen Werdegang.

Blickt man auf die professionelle Biographie ZILLERS, entsteht zunächst der Eindruck, er habe den üblichen Weg von der "Praxis" zur "Theorie", aus der Schulstube in den Hörsaal, vollzogen: zuerst Philologiestudium mit Promotion und Schultätigkeit, dann die zusätzliche akademische Qualifikation und schließlich als Professor wieder die Ausbildung von Lehrern auf der Grundlage von eigener Erfahrung, theoretischer Reflexion und der klinischen Praxis in der Übungsschule. Aber ganz so war es nicht. ZILLERS Einstieg in die wissenschaftliche Pädagogik ist nicht direkt im Anschluß und als Ergänzung seiner Schultätigkeit in Meiningen erfolgt (1841-47). Vielmehr beginnt er 1848 in Leipzig mit dem Studium der Jurisprudenz und der Nationalökonomie, also der alten Staatswissenschaften. Er nimmt weder den Faden auf, der 1841 abgerissen war, als er aus wirtschaftlichen Gründen in den Schulberuf gehen und auf die geplanten kunstwissenschaftlichen Studien in München verzichten mußte, noch er-

weitert er einfach seinen bisherigen philologischen Ausbildungsgang, sondern er fängt etwas Neues an. Zugleich nimmt er als Abgeordneter des Landtags für das Herzogtum Meiningen an den politischen Bewegungen der 48er Revolution teil (1848-50). Der alte Studienplan sah als Bezugspunkt die Ästhetik vor, der neue die rechtlich-öffentliche Thematik; der alte die Kunst, der neue die Politik.

"Es (konnte) scheinen, als wolle er der Pädagogik untreu werden", bemerkt THEODOR FRITZSCH im Vorspann seiner ZILLER-Auswahl². Das hört sich so an, als ob ZILLER nie etwas anderes bestimmt gewesen und in den Sinn gekommen sei als die wissenschaftliche Pädagogik. Das ist zumindest eine Verkürzung. Immerhin hat sich ZILLER 1853 mit einer rechtsphilosophischen Arbeit über den Römischrechtler PUCHTA habilitiert und als Privatdozent bis 1859 "über Rechtsphilosophie oder Naturrecht, über Theorie der Familie als Grundlage der allgemeinen Staatslehre" gelesen (ebd.). Weshalb ZILLER "von der Rechts-, Staats- und Wirtschaftslehre aus den Weg in die Erziehungslehre angetreten hat" (a.a.O., S. 18), kann hier offen bleiben. Es läßt sich aber nicht übersehen, daß ZILLER in dem Stil der Problembehandlung wesentlich durch die juristische Schulung gekennzeichnet ist, der er sich unterzogen hat. Das zeigt auch seine Differenz zu KARL VOLKMAR STOY, dem in der Regel eine weniger rigide und pedantische Durchführung des herbartianischen Programms zugute gehalten wird. Man mag diesen freieren Umgang mit Einzelfragen dem Naturell oder dem pastoraltheologischen Hintergrund STOYS zurechnen, unverkennbar ist, daß ZILLER das "Spontane" als unbefriedigend und unwissenschaftlich ansah³. Es geht dabei um die Frage nach einer pädagogischen Technologie, und der hat sich ZILLER ausdrücklich gestellt. Wie er diese Aufgabe angefaßt hat und was dabei herausgekommen ist, ist im folgenden zu sehen.

II. Entstehung und Funktion des Seminarbuchs

Bevor auf Aufbau und Inhalt des Seminarbuchs eingegangen wird, ist an die Umstände zu erinnern, unter denen es zustande gekommen ist. Es hatte seinen Sitz im Leben der ZILLER-Gemeinde, die der Meister Zug

um Zug aufgebaut und zur Organisation verfestigt hatte. 1856 war die "Einleitung zur Allg. Pädagogik" erschienen, eine Schrift unter vielen; 1861 wird unter erheblichen Schwierigkeiten die Übungsschule eingerichtet, mit einem Oberlehrer (BARTH, der aus Jena von STROY kam) und drei sog. "Praktikanten". Wie sehr dieser Schulversuch an die Person und den Einsatz ZILLERS gebunden blieb, zeigte sich nach seinem Tode: die Schule ist 1883 eingegangen. Der nächste Schritt nach der Schulgründung wird von ZILLER in seiner Probevorlesung für ein Extraordinariat (1863) vollzogen. Er spricht über "pädagogische Reformbestrebungen in der Gegenwart nach HERBART'schen Grundsätzen". Über die außerordentliche Professur ist ZILLER nie hinausgekommen. Er hat das Berufsziel eines wissenschaftlichen Akademikers nicht erreicht. Das bedeutete, daß er in der Fakultät keine Prüfungsrechte hatte. JAKOB MUTHS gutgemeinter Hinweis, ZILLER habe "mit seinem Lehrstuhl an der Universität ein Seminar und eine Übungsschule verbunden, damit Praxis und Theorie integriert werden konnten"⁴, ist irreführend. Es entsteht der Eindruck, als habe ZILLER sozusagen mit der *plena potestas* eines Lehrstuhlfürsten gehandelt, so wie später W. WUNDT in Leipzig mit dem Lehrstuhl ein psychologisches Labor verband oder ein Chirurg seine Klinik hat: das war gerade nicht der Fall. Die Übungsschule war auf öffentliche, nicht-akademische Unterstützung angewiesen⁵. Die Ausbildung der Praktikanten erfolgte nach dem Grundsatz der Freiwilligkeit. Sie brauchten weder zu kommen noch zu bleiben; und so kamen insbesondere auch bemerkenswerte, gewissermaßen fertige Lehrer, nicht zwangsrekrutierte Lehramtskandidaten; sie kamen vor allem, nachdem 1865 ZILLERS "Grundlegung" erschienen war⁶.

Es waren "Studenten aus allen Semestern, Theologen, Philologen, Mathematiker und Naturwissenschaftler" (a.a.O., S. 7); sie mußten sich dem Reglement unterwerfen, das durch die verantwortliche Aufgabe des Unterrichts entsteht. "Jeder Praktikant hatte wöchentlich wenigstens zwei Lehrstunden zu übernehmen und im Gegensatz zur fragmentarischen Tätigkeit der Seminaristen an den Musterschulen unserer meisten Seminarien während eines längeren Zeitraumes in demselben Fache und in derselben Klasse zu unterrichten" (a.a.O., S. 6).

Es ist wichtig, diesen Punkt nicht aus den Augen zu verlieren: das erste ist der Unterricht, so wie in der Klinik das Entscheidende die Behandlung der Kranken ist (oder doch sein sollte). Die Praktikanten sollen also weder als bloße Zuschauer noch als Gelegenheitsarbeiter am Unterricht teilnehmen, sondern sich so auf ihn einlassen, daß ihnen hinterher

auch das Versagen der Schüler als Fehler zugerechnet werden kann. Also muß man vorweg dafür sorgen, daß die Patienten nicht sterben, wenn die Amateure und Anfänger kommen; also braucht man Regeln der Behandlung und nicht irgendwelche, mit denen mal etwas versucht wird und an denen man sich selber erfreut, sondern von denen man annehmen kann, daß sie die Mortalität und die Unwissenheit in Grenzen halten. Die Bindung des Probelehrers an Regeln - eben der berüchtigte Schematismus der Zillerianer - ist die genaue Folge der Verantwortung für den Unterricht.

Was kann man für den Praktikanten tun, bevor er auf die Kinder losgelassen wird? Er wird erstens akademisch belehrt; dazu gibt es die Vorlesungen und Übungen, außerdem die Schriften des Meisters und seiner Bezugsgrößen. Aber ebensowenig wie das Studium eines Lehrbuchs der Hirnchirurgie einen zuverlässigen Operateur hervorbringt, führt die Lektüre der "Allgemeinen Pädagogik" von HERBART oder ROSENKRANZ oder ZILLER oder sonstwem zu einer vertretbaren erzieherischen und didaktischen Kompetenz. Also muß geübt werden. Das ist der Sinn des "Praktikums". Aber es darf nicht blind und herumtappend angefangen werden; deshalb steht das "Theoretikum" als Gelenk zwischen den allgemeinen Überlegungen und der besonderen Unterrichtsstunde, der "Probeklektion". Und damit man weiß, was man angerichtet hat, folgt auf den Unterricht das Kritikum in der Konferenz, in dem theoretischer Entwurf und Ausführung verglichen werden, um Folgerungen für die Zukunft zu gewinnen.

Diese Trias von Theoretikum, Praktikum und Kritikum ist der Versuch, die allgemeine Pädagogik zu operationalisieren (kantisch gesprochen: Schematisierung des Begriffs durch seine Darstellung); und hier liegt die Leistung ZILLERS. So wie der Gedanke der Gerechtigkeit durch eine ausgeführte Rechtssystematik zu positivieren ist, damit man entscheiden kann, ob es statthaft ist, die Mietzahlung zu stoppen, wenn der Vermieter zugesagte Leistungen vorenthält, ebenso will ZILLER Einzelfragen des Unterrichts entscheidbar machen. Dazu ist aber mehr als eine umfänglich spezifizierte "Allgemeine Pädagogik" erforderlich; vielmehr ist der Klärungsprozeß selber zu organisieren, d.h. prozessual zu normieren, sonst wird man mit neu auftretenden Sachverhalten nicht fertig; und dazu dient die Trias von Theoretikum, Praktikum und Kritikum.

Gewiß ist diese Prozeßordnung eines wissenschaftlich orientierten Unterrichts nicht originell gewesen; darauf kam und kommt es auch gar nicht an.

Wichtig ist vielmehr, in welcher Weise die Stufen miteinander verbunden und aufeinander bezogen sind, so daß sie einen Regelkreis bilden, in dem die pädagogische Erfahrung erweitert werden kann. Didaktisch gesehen hat ZILLER auf diesen Erfahrungsprozeß genau das Artikulationsschema angewendet, nach dem der Unterricht gemäß dem Formalstufenmodell zu gliedern ist. Sieht man von der inhaltlichen Belegung der Artikulationsstufen ab und achtet auf den prozessualen Sinn der einzelnen Schritte, dann läßt sich das klassische Schema des Redeaufbaus erkennen, wie es gleichfalls in der Verfahrensordnung für juristische Prozesse maßgebend ist:

1. Expositio oder exordium: das Theoretikum erarbeitet den Eröffnungsbeschluß; "Klarheit" bei HERBART.
2. Dem Praktikum entspricht die Darstellung des Sachverhalts (Beweisaufnahme), also die "narratio" im Redeschema; "Assoziation" bei HERBART.
3. Im Kritikum (1. Teil) werden die Plädoyers der Parteien gehalten (argumentatio als Würdigung der Sachverhalte unter anerkannten Gesichtspunkten); "System" bei HERBART.
4. Und schließlich spricht der Richter im 2. Teil des Kritikums das Urteil und scheidet das Irrige vom Falschen, nach dem sich die Akteure hinfort zu richten haben (peroratio); "Methode" bei HERBART.

Das Seminarbuch hält fest, was im Zuge dieses Regelkreises von Theorie, Praxis und Kritik erörtert und für richtig befunden worden ist. "Die Grundsätze", sagt ZILLER im Vorwort zur 2. Auflage, "die hier ausgesprochen werden, sind durchgehends zur theoretischen Vorbereitung des Seminarunterrichts oder bei Gelegenheit von Kritiken über einzelne Teile desselben festgestellt worden" (SB, S. III). Wie schon im "Vademecum" sind diese Grundsätze die *loci communes* der Didaktik und sollen "teils als Richtschnur, teils als Ausgangspunkt für weiterführende Betrachtungen" (ebd.) dienen. Aus dieser Entstehung erklärt sich, daß Wichtiges neben scheinbar Unwichtigem steht und daß der große und geschlossene Zug fehlt. "Bald wird ein ganz untergeordneter Punkt hervorgehoben, bald ein an sich viel wichtigerer übergangen, beides bloss darum, weil das eine sich nötig, das andere sich nicht nötig gemacht hat" (ebd.). Auch

haben nach ZILLER die "Normen, nach denen die Grundsätze bearbeitet worden sind, während des Sammelns mehrfach gewechselt" (ebd.). Das ist mehr als eine *captatio benevolentiae*, die für eine unzulängliche Ausführung um Nachsicht bittet: vielmehr ergibt sich aus der Bindung an die tatsächlichen Unterrichtsaufgaben eine ungefüge Zusammenstellung, so wie vor Gericht triviale Mietsachen und Grundrechtsverletzungen oder wie Bagatellfälle und exemplarische Problemfälle in die Klinik kommen. Man kann sich die Probleme nicht aussuchen; der Gelegenheitscharakter sperrt sich gegen die systematische Darstellung.

Überhaupt, so ZILLER, ist die Beziehung zwischen den "Grundsätzen an der Hand der Erfahrung und den dadurch veranlaßten Überlegungen" selber noch ungeordnet, so daß man sagen muß, "dass die Erfahrung überhaupt nicht systematisch geordnet und begrenzt vorliegt" (ebd.). Der Lehrer kann sich ja nicht wie der pädagogische Schriftsteller seine Beispiele passend zu seinen Ansichten aussuchen, sondern muß die Fälle nehmen, wie sie kommen, und daran seine Ansichten überprüfen, modifizieren und für die nächsten Schritte festlegen.

Indes: am Ende sollen eben doch gesicherte Einsichten stehen. Das Seminarbuch war gedacht als Vorform einer "gründlichen, ausführlichen, wissenschaftlich abgerundeten Methodik" (S. IV). Zur Ausführung dieses Plans ist es nicht gekommen, und man kann sich fragen, ob er überhaupt gelingen kann. Für die Praktikanten indes war das Seminarbuch zunächst einmal ein Katalog von Unterrichtsregeln, so wie eine allgemeine Norm durch Gesetze positiviert wird, ein Gesetz durch Ausführungsbestimmungen und Erlasse.

Aufs Ganze gesehen läßt sich folgender Gang feststellen: am Anfang steht der theoriegeleitete Entwurf, in der Mitte die Ausführung, am Ende die Normierung des Ergebnisses.

Dabei ist das lokale Leipziger Unternehmen selber wieder ein Versuch, der dem Verfahren des "Vereins für wissenschaftliche Pädagogik" das Muster gibt, und das Verfahren des Vereins wiederum kann man als ein Muster ansehen, die Pädagogik zu einer Wissenschaft für die Praxis zu machen. Es wäre ein Mißverständnis, für diesen von ZILLER durchaus gewollten Gang den Terminus "induktiv" in der naiven Fassung einzuführen, als ob nur "Erfahrungen" gesammelt und dogmatisiert würden, sondern diese Erfahrungen sind nur insofern verbindlich, als sie unter vereinbarten oder

gesetzten oder evidenten Prämissen zustandekommen⁷. Darin liegt: die Feststellungen, die das Seminarbuch als Kodifizierung der pädagogischen Erfahrung enthält, beruhen auf theoriegebundenen Beobachtungen (der Kritiker) und theoriegebundenen Maßnahmen (im Unterricht). Das setzt voraus, daß die Theorie auch für sich formulierbar ist, also ablösbar von dem Ort, an dem sie gefunden und formuliert wird, und es schließt ein, daß die angegebenen Bestimmungen auch wiederholbar angewendet werden können. Nur wenn das anerkannt wird, kann man auch annehmen, daß Fragen des Unterrichts entschieden und nicht nur allgemein diskutiert werden können, daß es etwas zu beweisen und zu widerlegen, also als falsch auszuweisen gibt; sonst gibt es nur Meinungen und Fürwahrhalten und das unendliche pädagogische Gespräch. Die Anschlußfrage ist: wie bringt ZILLER die Entscheidbarkeit zustande?

III. Die Seminarform der pädagogischen Erfahrung

Am Anfang ist die Organisation. Das sieht man mit schlagender Deutlichkeit an dem Seminarbuch. Der erste Teil befaßt sich mit der "Ordnung des akademisch-pädagogischen Seminars", der zweite und umfangreichste mit der "Praxis der akademischen Seminarübungsschule"; der dritte und abschließende enthält Zusätze und "Aphoristisches", die über das Seminar hinausweisen. Ohne die sozialen Regeln des Seminarbetriebs wären indes die Ergebnisse, die der zweite Teil enthält, gar nicht denkbar, ja in ihrer Form nicht einmal verständlich. Löst man sie aus diesem Kontext, gewinnen sie in der Tat den abschreckenden Duktus willkürlicher Setzungen. Deshalb ist zunächst das Organisationsstatut zu betrachten, das der erste Teil enthält. Es umfaßt 7 Artikel; der erste definiert die "Aufgabe des Seminars", der letzte behandelt die Seminarfeste, das heißt: das Maßgebende voran, dann in absteigender Reihe die Folgerungen und das Übrige. Auf die Aufgabendefinition folgen also die Bestimmungen der Mitgliedschaft (Art. 1, §§ 2-10), dann in Art. 3 die Regelungen des pflichtgemäßen Verkehrs: Die wöchentlichen Versammlungen des Seminars (§§ 11-13). Das Übrige ist weniger bedeutsam.

Aufgabe des "akademisch-pädagogischen Seminars" ist es, "einerseits der Fortentwicklung der pädagogischen Wissenschaft, andererseits der praktischen Ausbildung wissenschaftlich strebsamer Lehrer zu dienen" (§ 1).

Diese Zielbestimmung mag trivial erscheinen. Auch ist sie nicht neu. In Jena hatte STÖY gleichfalls eine "Pädagogische Gesellschaft" gegründet, dazu ein Korrespondenzblatt und eine Übungsschule. Die Herkunft der Übungsschulidee von HERBART ist bekannt, ebenso das Vorbild, das HERBART seinerseits in der "Gesellschaft freier Männer" des Fichtekreises kennengelernt und als akademischer Lehrer erneuert hatte. Insofern könnte man ZILLERS Gründung und Vorgehen als eine getreue Replik früherer Muster auffassen, vielleicht mit der Besonderheit, daß hier ein gelernter Jurist besonders formell vorgeht. Aber es gibt einen wichtigen Unterschied zu HERBART. ZILLER gründet nicht eine akademische und eine pädagogische Sozietät, sondern eben eine akademischpädagogische Gesellschaft. Er bringt zusammen, was HERBART getrennt geführt hatte, nämlich einerseits ein Übungsseminar und andererseits einen freieren akademischen Zirkel.

Der Unterschied zwischen Seminar und akademischer Sozietät liegt in folgendem: im Seminar lernt der pädagogische Adept auf Autorität hin. Er übt sich in die Unterrichtstätigkeit nach Regeln ein, die nicht zur Diskussion stehen, um mit den praktischen Anforderungen bekannt zu werden und sich über sein pädagogisches Geschick oder Ungeschick klarzuwerden. Förderung der Wissenschaft gehört nicht zum Seminarzweck (im Sinne HERBARTS)⁸. Das ist Aufgabe des akademischen Diskurses, aber auch hier gibt es Einschränkungen, nicht durch die Autorität einer ins einzelne ausgeführten Lehre, wohl aber durch Einverständnis über Grundsätze (Prinzipien), die nicht mehr erörtert werden, und durch den Ausweis eigener Erziehungs- und Unterrichtserfahrungen. Insofern handelt es sich um einen theoriegebundenen Diskurs, in dem nicht alles gleichzeitig problematisiert wird, die Grundlagen und die Folgerungen, die Einzelfragen und die Zielprobleme, sondern wo man auf der Grundlage gemeinsamer Annahmen miteinander spricht.

Indem ZILLER den Seminargedanken und das Prinzip des Forschungskreises zusammenbringt, gibt er dem Seminarbetrieb in Leipzig erstens die hierarchische Form (wie im HERBART-Seminar) und zweitens die Bindung an eine Lehre, eben HERBARTS System in seiner Auslegung. Beides zusammen, Übung unter Anleitung einer meisterlichen Autorität und Reflexion unter Anerkennung bestimmter Grundsätze, gibt ZILLERS Seminar das besondere Gesicht. Oben steht der Direktor, dem der Oberlehrer verantwortlich ist, darunter die Praktikanten, die dem Oberlehrer verantwortlich sind. Es gibt gewissermaßen einen Instanzenzug: die Kompetenzen (i.S. der Befugnisse) sind genau geregelt, ebenso die Pflichten, die mit

der "Einzeichnung in das Praktikantenbuch" (§ 7) übernommen werden. Bevor die Praktikanten überhaupt mal eine Stunde geben dürfen, müssen sie den "Beweis geliefert haben, dass sie im stande sind, den Verlauf eines methodisch geordneten Unterrichts, bei dem sie hospitiert haben, schriftlich darzustellen" (§ 8). Das ist das erste, aber nicht genug. Sie müssen "für einen noch zu haltenden Unterricht einen methodischen Lehrgang entwerfen" (ebd.), außerdem sich "Übungen im Nachhelfen, Korrigieren, Protokollieren" unterzogen haben. "Der definitive Eintritt" wird durch den Direktor bestimmt. Und der hat sich vorher die Protokolle angesehen, die schon vom Oberlehrer korrigiert worden sind.

Wird der Praktikant endlich zugelassen, gilt (und es gilt für alle Zukunft): "Allem Unterricht muß eine schriftliche Präparation zu Grunde liegen" (§ 8, Abs. 2). Überhaupt ist die Schriftlichkeit der Kommunikation für das ZILLER-Seminar kennzeichnend. Die Praxis der Präparationen erinnert an die Relationentechnik der Juristen; aber schriftlich werden auch die Unterrichtsbeobachtungen festgehalten; der Oberlehrer hat einen wöchentlichen und einen Monatsbericht abzuliefern (§ 2 und § 3); es gibt ein Klassenbuch und ein Hospizbuch; die Konferenzen werden protokolliert, außerdem gibt es ein "Notizbuch" für besondere Vorkommnisse, aus dem sich neu eintretende Praktikanten über den Stand der Klasse orientieren können, und schließlich ein "Individualitätenbuch". Und die Summe dieser Festschreibungen ist das "Seminarbuch", so wie die scholastischen Theologen die Resultate der Disputationen noch einmal für das allgemeinere Publikum fixierten: "Theoretische Ergebnisse aus Konferenz und Theoretikum nimmt der Direktor (als Nachträge) in das Seminarbuch auf" (§ 13).

Es ist klar, daß die Schriftlichkeit auf allen Stufen unabdingbar ist, auch wenn sie eher an den Geschäftsgang einer Behörde oder ein Zivilverfahren erinnern mag. Ihr Zweck läßt sich in den folgenden Punkt fassen:

1. Das Geschriebene hat den Vorzug, "dass die Gedanken bestimmter und schärfer gefasst werden können, als bei der mündlichen Darstellung, und ausserdem kann der Direktor alle einschlagenden Momente im voraus viel vollständiger und genauer abwägen, folglich selbst gründlicher kritisieren" (§ 13). Kalkulierbarkeit und Kritizierbarkeit nehmen mit der Schriftlichkeit zu.

2. Die Schriftlichkeit sichert den bruchlosen Gang des Unterrichts bei wechselnden Lehrern. Er wird von der Besonderheit des Lehrers abgelöst, der sich ja schon in der Präparation nach allgemeinen, verbindlichen Gesichtspunkten gerichtet hat (Formalstufen, Konzentration, Kulturstufen/Lehrplan).
3. Die Schriftlichkeit stellt den Zusammenhang zwischen Vorbesinnung, Ausführung und nachträglicher Selbstkontrolle her, die durch die Fremdkontrolle (Supervision) der bestellten Kritiker ergänzt wird. Damit die Bezugspunkte klar sind, verlangt ZILLER, daß "von dem, was im Theoretikum festgesetzt worden ist, (...) im Praktikum ohne vorherige Rücksprache mit dem Direktor nicht abgewichen werden (darf)" (§ 11).
4. Die Schriftlichkeit dokumentiert schließlich den Zuwachs an Erkenntnissen; die pädagogische Erfahrung wird gleichsam kartographiert, statt nur "individuelle Gemälde" zu liefern, wie ZILLER im Hinblick auf unzulängliche Protokolle sagt.

Man sieht hier das Grundmotiv der Kontinuitätpädagogik. So wie die Schüler von Vorstellung zu Vorstellung geführt werden, ohne "Sprünge zu machen" (HERBART), so soll auch die pädagogische Erfahrung durch die Seminarform verstetigt und von den persönlichen Eindrücken, Neigungen und Stimmungen der Mitglieder abgehoben werden. Dazu braucht man ein Schema, nach dem Anschauung konstruiert, hier also Unterricht inszeniert, festgehalten und bedacht werden kann. Dann kann man innerhalb des Schemas Modifikationen vornehmen, experimentieren und Neues ausprobieren (das eben nur darum neu ist, weil es Altes gibt); man kann aber auch das Schema selber ändern (wie die ZILLER-Adepten REIN, WILLMANN, SALLWÜRK mit unterschiedlichen Graden der Variation). Gerade weil zunächst nicht alles möglich ist, sondern weil es streng zugeht, gibt es Fehler im kleinen, werden "Abweichungen" sichtbar und kommt es im großen zu Sezessionen, die auf der Seite der Zurückbleibenden natürlich auch zu Bannsprüchen führen. Nur wenn es "Paradigmen" gibt (mit einer zugeordneten Sozialform des Erfahrens), gibt es auch, um die KUHNSche Ausdrucksweise zu benutzen, "Paradigmawechsel" und Neuerungen. Wo alles gleichwertig möglich ist und unter direkter Berufung auf "das" Pädagogische vertreten werden kann, ist auch alles gleichermaßen neu und alt. Es gibt dann nur pädagogische Konfessionen, keine Profession.

So gesehen hat ZILLER der Sache HERBARTS, aus der Pädagogik als Sammelstelle individuell erlebter Erfahrungen eine Wissenschaft zu machen,

eine kodifizierte Gestalt gegeben und mit allem Nachdruck auf der Verbindlichkeit des Handelns bestanden, d.h. darauf, daß der Pädagoge sich an fixierte Regeln bindet: "(...) das Theoretikum stellt die Normen fest, nach welchen sich das Handeln richten soll, und der nächste Schritt muss dann, wie bei allem Handeln, der sein, dass man sich wirklich nach Normen richtet und nicht durch subjektive Vorstellungen und falsche Gewohnheiten davon abbringen läßt" (§ 11).

Man kann das auch so sagen: die Professionalisierung der Erziehung (wenigstens im Schulunterricht) vollzieht sich nicht über Gesinnungsbildung in appellativer Manier, sondern durch ein geregeltes Verfahren, das sowohl im Unterricht wie auch in der Besinnung auf Unterricht kalkulierbar, nachprüfbar, revidierbar vorgeht. Die Technik der Kritik ist das Entscheidende. ZILLER sagt: "Die Kritik im Seminar ist vor allem darum sehr zu pflegen, weil sie immer Hand in Hand gehen muss mit wissenschaftlicher Auffassung und Behandlung. Sonst scheidet sich der Irrtum und das falsche Verfahren nicht sicher ab" (§ 13). Er unterstellt, daß es Kunstfehler des Unterrichts gibt, die sich auch benennen lassen, ebenso wie in der Medizin, und ebenso, wie es im prozessualen Rechtsverfahren Formfehler oder unberücksichtigte Sachverhalte gibt, die zur Revision oder Wiederaufnahme des Verfahrens nötigen. Ohne systematischen Rahmen gibt es keine Kunstfehler, und man muß vom Lehrer vor der Approbation verlangen, daß er sowohl den systematischen Rahmen wie seine prozedurale Handhabung beherrscht. Das erste enthält die "leitenden allgemeingültigen Gesichtspunkte", das zweite stellt die Verbindung der Details untereinander und mit den Gesichtspunkten her (vgl. § 13). "Ohne solche Befähigung lernt man nichts aus dem Leben und aus erweiterter Erfahrung" (ebd.).

Unter dem Stichwort "Übungsschule" hat WILHELM REIN im "Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik" diese Funktion noch einmal bekräftigt und die Resistenz der Universitäten (Jena ausgenommen) gegen Übungsschulen der ZILLERschen Provenienz beklagt: "Unsere Universitäten aber verhalten sich im ganzen der pädagogischen Praxis gegenüber durchaus ablehnend. Sie nehmen allenfalls Geschichte und Theorie der Pädagogik auf, weisen aber das praktische Übungsfeld, und zwar inkonsequenterweise ab, da sie doch der Theologie mit ihren Katechesen, und vor allem der Medizin mit ihren Kliniken für praktische Übungen weite Ausdehnung gestatten" (1899, 1909², Bd. IX, S. 364). Die Übungsschulen sollten "an der Freiheit der Universität teilnehmen" (a.a.O., S. 367), dann

"würde ohne allen Zweifel ein Fortschritt in Erziehung und Unterricht unserer Jugend eingeleitet werden, der für unser gesamtes Volksleben von durchgreifender Bedeutung sein müßte" (ebd.).

Wie man weiß, hat sich an dem von REIN bezeichneten Mangel bis heute nichts geändert. Das pädagogische Lehramt ist nicht mit den Pflichten einer Klinik verbunden, bestenfalls begleitet es die Praxis in der Form der "réflexion engagée" (FLITNER), ohne sie an verantwortliche Unterrichtsaufgaben zu binden. Umgekehrt hat überall dort, wo die pädagogische Theorie – wie in den Akademien und späteren Pädagogischen Hochschulen – mit einer Praxis verkoppelt wurde, die Pädagogik gerade nicht "an der Freiheit der Universität" teilgenommen. Der Zirkel von Theorie, Praxis und Kritik, das Kernstück der Schule ZILLERS, hat keine institutionelle Grundlage gewinnen und damit dauerhaft werden können. Das Muster für Theorie und akademische Lehre sind stattdessen die philologischen und historischen Disziplinen geworden, die ihren Gegenstand nur betrachten; die schulische Praxis sorgt für sich selbst, d.h. als öffentliche Schule nach den Maßgaben der Unterrichtsverwaltung, und das Mittelglied der Kritik bewegt sich in der Atmosphäre von Zustimmung (als Argumenthilfe für das, was ohnehin geschieht) und Ablehnung (aus kontrafaktisch überlegener Einsicht oder professionellem Mißmut).

Die Folge für das pädagogische Wissen besteht in einer Mannigfaltigkeit von Interpretationen der Erziehung (so wie es viele Hölderlininterpretationen gibt), ohne daß sie die Probe aufs Gelingen zu machen hätten. Das erlaubt es der Praxis unter Berufung auf die Erfordernisse des laufenden Betriebs, sich gegen theoretische Vorgaben oder Einreden zu immunisieren. Eine der wenigen Quellen für systematische und technische Neuerungen sind jene reformpädagogischen Versuche geblieben, die auf andere, gleichsam privatisierte Weise den Zirkel von Praxis, Kritik und Theorie inszeniert haben, aber nicht schulmäßig wie ZILLER, sondern am außerordentlichen Fall und in alternativen Konstellationen. Dagegen hat REIN 1909 in einer Ergänzung zu dem Stichwort "Übungsschule" angemerkt: "Weil bisher an unseren Universitäten die Pädagogik mit wenig Ausnahmen sehr stiefmütterlich behandelt wurde, konnte sich der Dilettantismus unter der Losung 'Schulreform' außerordentlich ausbreiten, die Staatspädagogik aber (...) von der Universität aus nicht befruchtet werden" (a.a.O., S. 367).

IV. Pädagogische Kasuistik: über die Verbindung von Fall und Regel

Im Ausbildungsunterricht haben Probleme zumeist die Form: was macht man, wenn –; also wenn ein Schüler die Hausaufgabe vergessen hat oder die Lösung schon weiß, die doch erst in der Klasse erarbeitet werden soll; wenn die Mehrheit der Schüler öden Blicks aus dem Fenster stiert, statt sich mit inniger Aufmerksamkeit dem Unterschied zwischen Gerundium und Gerundivum zu widmen usw. Die Zahl solcher Fälle ist endlos; den Besonderheiten unwiederholbarer Situationen sind keine Grenzen gezogen. Das gilt in etwas eingeschränktem Maße auch für die positive Seite der "Was – Wenn" – Frage, also dann, wenn man sich fragt, welches Thema dem Unterricht zu geben, wie er anzufangen, fortzuführen und zu beenden sei, wie man Aufgaben stellt oder sich vergewissert, richtig verstanden worden zu sein. Wenn der Lehranfänger dann hört, es komme darauf an, auf die Schüler einzugehen, sie zu motivieren, zu fördern und nicht nur zu fordern (oder gerade: durch Fordern fördern), interessant zu unterrichten und was dergleichen Redensarten mehr sind, ist er genauso enttäuscht, wie wenn er bei einer Herzinsuffizienz einzig den ärztlichen Rat erhielte, nur ja gesund zu leben.

Das Seminarbuch enthält im zweiten, materiellen Teil eine solche Zusammenstellung von theoretisch angeleiteten und kritisch überprüften Einzelerfahrungen; wie ein Rezeptbuch oder eine juristische Fallsammlung. Es ist ein Musterwissen auf der Grundlage der systematischen Vorgaben HERBARTS und ZILLERS, geordnet nach der Einteilung der Erziehung in Regierung, Unterricht und Zucht. So wird in § 20 definiert, was Regierung in der Schule heißt, nämlich die "Herstellung und Aufrechterhaltung der äußerlichen Ordnung", und dann wird im einzelnen ausgeführt, was sich heute in Schulgesetzen, Schul- und Klassenordnungen findet. Die Lehrbücher sind mit Umschlägen zu versehen (§ 22), die Schüler dürfen beim Lesen nicht mit dem Finger auf dem Blatt herumfahren, sondern haben ein Stift zu benutzen usw. Der Eindruck ist: nichts soll vergessen werden, ob es sich auf Sitzen, Stehen, Kleidung, Wetter oder sonstwas bezieht. Der Lehrer soll die Klasse erst dann ansprechen, wenn er sie fixiert hat, und weiß, daß sie ihn beachtet (§ 32); er soll auch nicht herumwandern, sondern einen festen Standort innehalten, "von dem aus er alle Kinder *übersehen* kann, und er *überschaue* sie auch wirklich" (§ 33).

Man kann den Grund erahnen: den Schülern soll ein Fokus der Aufmerksamkeit verschafft werden. Aber das wird nicht ausgeführt, sondern nur der Tenor des Verdikts mitgeteilt. Auch die Regel: "Alle Fragen und Erläuterungen des Lehrers sind stets an die ganze Klasse zu richten" (§ 34), teilt nur ein Fazit mit und läßt die Begründung aus. Darin liegt zum Schaden des Ansehens und der Bedeutung des Seminarbuchs ein erheblicher Mangel. Der Form nach stellt es ein Analogon zu den richterlichen Urteilssammlungen dar, die selber wieder eine Richtschnur für die weitere Rechtsfindung und Rechtssprechung abgeben; aber wir erhalten hier nur den Urteilstenor, nicht die Entscheidungsgründe, die den Zusammenhang von Norm und Sachverhalt herstellen. Man könnte sie im einzelnen rekonstruieren, aber es läßt sich nicht verkennen, daß die vorliegende Form des Seminarbuchs "dogmatisch" im alltäglich-schlechten Sinne ist.

Mit dem zweiten Abschnitt über den Unterricht steht es etwas besser. Vorangestellt ist die Leitlinie, daß der "Unterricht nach den *Forderungen der wissenschaftlichen Pädagogik* (HERBARTS) erteilt werden (soll)" (§ 53)⁹. Danach wird der Grundsatz der Konzentration in die Mitte gestellt, von dem "der ethisch-religiöse Charakter" der Schule abhängt (ebd.). Das ist der Hauptorientierungspunkt; die Durchführung des Unterrichts nach den Formalstufen (soweit es thematisch zugänglich ist) und die Themenwahl nach dem Kulturstufenprinzip treten hinzu. Sie machen die operative Basis des Unterrichts aus und sind in den Aufstellungen zum Lehrplan, Lehrgang und zur taktischen Ausführung maßgebend. Wie das im einzelnen durchgeführt wird, soll hier auf sich beruhen bleiben, um stattdessen die entscheidende Voraussetzung bei alledem zu prüfen: Gibt es zwingende didaktische Argumente? Und näherhin bei ZILLER: wie stellt er sich eine solche Argumentation vor, durch die über Gelingen oder Mißlingen nicht beliebig, sondern verbindlich entschieden wird? Gerade dies ist ja das Skandalon für die Zillergegner gewesen und gilt als das Verfehlete des Zillerianismus bis heute, daß Einzelfalllösungen mit dem Anspruch auf allgemeine Geltung angegeben werden, d.h. als vorbildlich richtige Lösungen. Das wird als "Schematismus" und "Dogmatismus" verschrien, und dem werden unterschiedliche Varianten des "freien" Unterrichts entgegengesetzt.

Der Sache nach geht es um die Möglichkeit einer pädagogischen oder zumindest didaktischen Kasuistik, d.h. um ein Verfahren, Fall und Regel so aufeinander zu beziehen, daß neue Fälle in Anlehnung an frühere

entschieden, der Erfahrungskreis erweitert und zusätzliche Sicherheit gewonnen werden kann. Das Recht kennt diesen Klärungsprozeß durch eine gestufte Rechtsprechung, die anhand des streitigen Einzelfalls zu maßgebenden Leitentscheidungen gelangt. Die Frage ist also, wie Fall und Regel aufeinander bezogen werden. Daß das nicht selber wieder nach Regeln geschehen kann, liegt auf der Hand: dann würde ja neuerlich die Frage entstehen, wie man die Regel für eine Regelanwendung aufstellt und so fort *ad infinitum*. Es muß also definitiv entschieden werden, und dazu ist es angebracht, sich die Funktionen der Regeln in ZILLERS Schule anzusehen:

1. Die Regel dient dazu, eine Situation vorweg zu entwerfen, so wie man eine Tagesordnung aufstellt oder den Fahrplan der Bundesbahn. (Die Stunde beginnt mit einer Zielangabe; in der zweiten Klasse wird das Robinsonthema behandelt usw.). Die Regel ist hier eine Vor-Schrift, durchaus im zeitlichen Sinn: sie hat eine legislative Funktion und soll Situationen erst hervorbringen. Gibt es keine Regeln dieser Art, gibt es auch keine Präparation, sondern nur den Sprung ins kalte Wasser mit Gottvertrauen oder dem Sendungsbewußtsein eines "sacro egoismo".
2. Die Regel dient dazu, einen Fall nachträglich zu beurteilen. (Der Lehrer hat zwar, wie er sollte und wollte, eine Konzentrationsfrage gestellt, aber sie nicht an alle, sondern nur an einen Schüler gerichtet.) Hier kommt also die judikative Funktion der Regel ins Spiel: man muß den Tatbestand erheben (das Protokoll), ihn rechtlich würdigen (Vergleich von Stundenverlauf und Präparation) und entscheiden (Abwägung, welche Regeln einschlägig sind und welche nicht, und Festlegung für die kommenden Fälle).
3. Zwischen der legislativen (direktiven) und judikativen Funktion liegt die exekutive, wie sie der Lehrer während des Unterrichts braucht; denn die Präparation kann nie mit aller Sicherheit voraussehen, was kommt. Dazu ZILLER: "(Die Präparation) muß überhaupt in den *Grundzügen* stets vollständig vorliegen, wenn sie auch während des *Unterrichts in Angemessenheit* zu den bei demselben vorkommenden Erfahrungen und Reflexionen noch fortzubilden ist" (§ 146 - Sperrung zugefügt). Es bleibt zwischen direkter Regel und Ausführung eine nicht aufhebbare Differenz, die aber nicht einen Freibrief für Beliebiges darstellt, sondern mit Rücksicht auf Grundsätze, Gesichtspunkte, eben auf Regeln, zu behandeln ist. Bei der Ausführung der Präparation gibt es einen Spielraum, in dem der Lehrer sein eigener ad-hoc Gesetzgeber ist.

Der Zusammenhang dieser drei Funktionen mit dem Stufengang der Seminararbeit liegt auf der Hand. Das Theoretikum stellt in der Präparation einer methodischen Unterrichtseinheit den Bezug zu den allgemeinen Regeln (insbesondere zu der Grundnorm "Erziehung zum sittlich-religiösen Charakter") her: das Gesetz wird auf Verwaltungsanordnungen heruntertransformiert. Im Praktikum wird auf der Grundlage dieser Anordnungen gehandelt und die leergebliebenen Stellen ad hoc im Sinne der allgemeinen Regeln gefüllt; im Kritikum wird nachgeprüft und endgültig entschieden, ob das, was geschehen ist, erstens regelgerecht war und zweitens, ob die Regeln selber den Situationen gewachsen sind oder geändert werden müssen. Es gibt demgemäß drei Formen der Reflexion, erstens projektiv zur Erzeugung eines Handlungsplans (Präparation), zweitens zur Begleitung seiner Ausführung und drittens zur Rechtfertigung und Beurteilung der Ausführung (im Blick auf neue Präparationen). In allen drei Formen geht es um die Verbindung von "Theorie" und "Praxis", so daß es mißlich ist, nur dem Theoretikum die Theoriekomponente und dem Praktikum den Praxischarakter zuzusprechen: vielmehr geht es auf der ersten Stufe um die Praxis der Theorie, auf der zweiten um die Unterrichtspraxis und in der dritten um die vermittelnde Praxis zwischen Praxen. Was durchläuft, sind die Regeln, das "Wissenschaftliche"; was different ist, sind die unterschiedlichen Bedingungen des wissenschaftlichen Diskurses (im Theoretikum), der Unterrichtsarbeit (im Praktikum) und der Rechtfertigung (im Kritikum).

Auch kann man sehen, daß unterschiedliche, doch aufeinander bezogene Kompetenzen auf den verschiedenen Stufen gebraucht und durch Ausübung eingeübt werden: zunächst die theoretisch-projektive Kompetenz (dazu hat der Praktikant "Allgemeine Pädagogik" zu studieren), dann die unterrichtliche Kompetenz (dazu muß er sich auf Unterricht wirklich einlassen) und eine kritische Kompetenz (dazu muß er beides miteinander verbinden). Insofern hat ZILLER (und nach ihm REIN und später in anderer Weise PETERSEN) ein Modell für die einphasige Lehrerausbildung gegeben. Sie vermeidet den bis heute nicht behobenen Mangel der Lehrerausbildung, daß eine vorklinische Pädagogik unverbindlich über "Praxis" reflektiert und eine untheoretische Pädagogik (im Ausbildungsseminar) örtliche Bräuche dogmatisiert.

Die kritische Stelle dieses Unternehmens ist leicht zu sehen: wo kommen die Regeln her? Entstehen sie während des Unterrichts und werden nachträglich kanonisiert zu Modellen für die Zukunft, oder haben sie einen

von dem praktischen Vollzug abgelösten Status; wenn nicht alle, so doch einige und vor allem die Hauptregel, daß (nach ZILLER) zum sittlich-religiösen Charakter erzogen werden soll? Dieses Anfangsproblem wird von ZILLER im Seminar dogmatisch gelöst: HERBARTS System soll gelten. Es enthält die Grundnorm, die (wenigstens im Seminarkreis) prinzipiell nicht mehr in Frage gestellt wird.

Ohne diese Limitation könnte eine ausgearbeitete Kasuistik, wie sie dann genauer im "Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik" und schließlich ziemlich vollständig in der "Enzyklopädie" vorgelegt worden ist, nicht zustandekommen. Um überhaupt einen Anfang zu gewinnen und nicht die allgemeinsten Erziehungs-, Sinn- und Wertfragen in *einem* Zuge mit den sog. praktischen Fragen zu behandeln, wird HERBARTS Antwort konstant gesetzt, um sie direktiv und judikativ zu benutzen. Sie gilt durch Abmachung innerhalb des Seminarkreises und der Zillerschule als erwiesen und wird nachfolgend durch das Handeln in ihrem Sinne bestätigt. Das macht die Geschlossenheit der Zillerschule aus; sie ist als Ganzes widerlegungsdefinit. Was nach den Regeln des Gesinnungsunterrichts hergestellt worden ist, wird nach eben diesen Regeln beurteilt; was nicht danach hergestellt worden ist, ist sowieso falsch; und was sich sonst noch zeigt, wird an den Fällen gemessen, die nach den approbierten Regeln erzeugt worden sind.

Indem ZILLER das HERBART'sche System (in seiner Interpretation) zum fundamentum inconcussum des Regelkreises von Theorie, Praxis und Kritik gemacht hat, wurde dessen prozessualer Charakter stillgestellt – und der Widerspruch derer herausgefordert, deren Erfahrungen nicht im System aufgingen. Den Schülern blieb nur die getreuliche Ausführung der leeren Stellen, ohne die kritisch befragte Praxis zur Erweiterung, Umstellung und Berichtigung der theoretischen Vorgaben nutzen zu können. Aus diesem Mangel folgt aber nicht, daß ZILLERS Vorhaben, in einem geregelten Verfahren den "Kleinkram" der Erziehungs- und Unterrichtsarbeit kalkulierbar, beschreibbar und beurteilbar zu machen, unsinnig ist. Die Formalstufentheorie ist in ihrer Ausschließlichkeit passé, ebenso das Konzentrationsprinzip und die Kulturstufenidee; aber nach wie vor gilt: jeder Lehrer hat vorweg zu überlegen, wie der Unterricht im Blick auf die Lernenden zu artikulieren ist und wie seine Themen zu finden und untereinander zu verbinden sind. Auch die Trennung von Regierung, Unterricht und Zucht dürfte nicht durchzuhalten sein; aber dann braucht man einen anderen Gesichtspunkt der Differenzierung, wenn man nicht

auf "absolute Metaphern" ausweichen will wie "Leben" oder "natürliches Lernen". Soweit sie nicht positiviert und didaktisch diszipliniert werden, erlauben sie alles; es können keine Fehler gemacht werden. Und das bedeutet: wo alles möglich wird, bleibt alles beim alten.

Das scheinbar Seltsame der ZILLER-Schule ist: weil sie der didaktischen Pädagogik eine schulmäßig strenge Form gegeben hat, konnte sie Punkt für Punkt aufgehoben und überboten werden. Doch daraus ist nichts entstanden, was es an Pünktlichkeit und Anwendbarkeit mit der alten Schule aufnehmen könnte. Es ist richtig, daß die "neue" Pädagogik das auch gar nicht wollte; aber zu den Kosten für den Abschied nicht nur vom Herbartianismus zählt die Diffusion der Positionen und Ansätze ohne klinische Erfahrung. Vielleicht ist es angesichts dieser Lage an der Zeit, unbefangener auf den Schulmann ZILLER zurückzublicken und an seinem Verfahren einer pünktlichen Pädagogik Maß zu nehmen.

Anmerkungen:

1. F. BLÄTTNER: Tuiskon Ziller, 1817–1882, in: Thüringer Erzieher, hg. v. G. FRANZ, Köln/Granz 1966, S. 229
2. TH. FRITZSCH: Zillers Leben und Lehre, in: Geßlers Klassiker der Pädagogik, Bd. XXXI, Langensala 1914, S. 18. O.W. BEYER sucht in seiner Ziller-Vita im "Enzyklpäd. Handbuch der Pädagogik" (Bd. X) die politischen Aktivitäten Zillers abzuschwächen. Sie erscheinen unter der Rubrik "Jugendsünden". Zu der Bedeutung der Erfahrung der gescheiterten Revolution vgl. auch B. SCHWENK: Probleme der Herbartnachfolge, in: Z.f.Päd., Jg. 14, 1968, S. 369.
3. In seinem Vorwort zur dritten Auflage des "Seminarbuchs" faßt M. BERGNER den Gegensatz zwischen ZILLER und STOY in der folgenden Weise: "Diese Richtung auf die Ausarbeitung einer speziellen Methode bis ins einzelne, eine Richtung, die er (Ziller, K.P.) auch im Vereine für wissenschaftliche Pädagogik sehr entschieden vertrat und nachdrücklich zur Geltung brachte, war für manche der Grund zu Anstoss und Angriff." STOY z.B. wollte nichts davon wissen, sondern – genial, wie er war – die Pädagogik gleich "im großen betreiben". Aber ZILLER hielt ihm entgegen: "Ehe umfassende Arbeiten, wie er (Stoy) sie sich denkt, zustande kommen können, ist eine mühselige Detailarbeit notwendig, die man bisher nur allzu sehr versäumt hat, und dabei darf selbst der an sich noch so geringfügig scheinende Beitrag zur Erweiterung unserer Erkenntnis nicht gering geachtet werden." Und er ließ sich nicht beirren, sondern arbeitete

unverdrossen weiter an der "Herstellung einer durchgebildeten, bis zur Behandlung von Detailfragen hinabreichenden Methodik." - In: T. ZILLER: Materialien zur speziellen Methodik (Leipziger Seminarbuch), 3. Aufl. hg. v. M. BERGNER, Dresden 1886. - Vorangegangen war das "Vademecum für die Praktikanten des Pädagogischen Seminars zu Leipzig" (1870) und eine zweite Auflage unter dem Titel: "Leipziger Seminarbuch", veröffentlicht im Jahrbuch des Vereins f. wiss. Pädagogik, Jg. 6, 1874, S. 99-274. Im folgenden wird nach der BERGNER-Ausgabe zitiert (= SB), in die der handschriftliche Nachlaß Zillers eingearbeitet ist.

4. J. MUTH in der Einleitung zu T. ZILLER: Die Theorie der formalen Stufen des Unterrichts (Auswahl), Heidelberg 1965, S. 3.
5. Vgl. dazu die Darstellung von O.W. BEYER: Zur Geschichte des Zillerschen Seminars, Langensalza 1897. Eine kürzere Fassung findet sich, gleichfalls von BEYER, in dem o.a. Ziller-Artikel.
6. Ein anschauliches Bild gibt dazu E. WIGET: Zum Andenken an Prof. Tuiskon Ziller, Chur 1883, S. 6: "Viele hatten schon eine mehrjährige Praxis und wie sie sich damals wol einbildeten, auch eine reiche Erfahrung hinter sich und wohl alle kannten das eine oder andere Kompendium der Pädagogik, wie sie auf unsern Seminarien im Gebrauch stehen. Nicht aus Unkenntnis der allgemeinen Pädagogik also sind wir Zillerianer geworden. Im Gegenteil, gerade die Kenntnis derselben, die Einsicht in ihre Unzulänglichkeit hat uns so empfänglich gemacht für den strengwissenschaftlichen Aufbau der Herbart Ziller'schen Lehre und gerade die, die vorher einen Dittes und Kehr, einen Curtmann und Diesterweg durchaus studiert und exzerpiert hatten, sind nachmals Ziller's eifrigste Schüler geworden".
7. Vgl. dazu T. ZILLER: Vorlesungen über allgemeine Pädagogik (1876), Leipzig 1893, S. 44: "Erfahrungen für sich allein beweisen und entscheiden gar nichts; also solche Erfahrungen entscheiden nichts, auf die man sich beruft, ohne nachweisen zu können, daß das Handeln, woraus sie abgeleitet worden sind, auf den rechten Gründen ruht, und es ist nur ein äußerst primitiver Standpunkt (...), wenn man die Erfahrungen statt der Gründe oder als Gründe geltend zu machen sucht. (...) Wertvolle, wirklich entscheidende und beweisende Erfahrungen können nur aus einem theoretisch durchgebildeten Gedankenkreise hervorgehen. Der Wert der Erfahrungen ist also überhaupt von der Durchbildung des Gedankenkreises abhängig."
8. Zum Unterschied von Übungsseminar und akademischer Sozietät vgl. J.H. HERBART: Entwurf zur Anlage eines Pädagogischen Seminars (1809), in: Päd. Schriften, Bd. III, hg. von W. ASMUS, Stuttgart 1982, S. 13. - Vgl. auch den "Entwurf zu einem Reglement für das Pädagogische Seminar" (1821) § 1: "Das pädagogische Seminar ist eine Anstalt für Studierende, worin sie die wichtigsten und schwersten Teile der Erziehungskunst durch Anschauung und eigene Übung sollen kennenlernen" (a.a.O., S. 21). - Dem Übungszweck des Seminars steht der Erkenntniszweck der akademischen Diskussion gegenüber. Vgl. dazu: Über pädagogische Diskussionen

und die Bedingungen, unter denen sie nützen können (1813), in: Päd. Schriften, Bd. III, a.a.O., S. 69ff. - Noch zu Lebzeiten HERBARTS hat sein Schüler H.G. BRZOSKA eine Begründung und einen Organisationsplan für Seminar und Übungsschule vorgelegt: Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäßige Einrichtung (1837), hg. v. W. REIN, Leipzig 1887.

9. Das Pendant zu dieser Regel findet sich in den Statuten des "Vereins für wissenschaftliche Pädagogik": § 1 definiert als Vereinszweck die Förderung der wissenschaftlichen Pädagogik; dann § 2: "Um einen gemeinsamen Boden zu haben, betrachten die Mitglieder die Lehren der Herbartischen Pädagogik und Philosophie als gemeinsamen Bezugspunkt für ihre Untersuchungen und Überlegungen; sei es, daß die betreffenden Lehren anerkannt, ausgebaut und weiter geführt, sei es, daß sie bekämpft und ersetzt werden; sei es, daß überhaupt dazu in Beziehung Stehendes geboten wird" (zitiert nach H. MAIER: Die Geschichte des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, Leipzig 1940, S. 10f.).