



7/2008 (13)

Zur bleibenden Bedeutung von Herbarts Theorie des erziehenden Unterrichts*

Dietrich Benner

Unterrichtliche Lehr-Lernprozesse finden nicht nur im Horizont alltäglicher Welterfahrung und zwischenmenschlichen Umgangs statt, sondern können das unmittelbare Erfahrungs- und Umgangslernen überschreiten und auf künstliche Weise erweitern. Im Erfahrungs- und Umgangslernen findet Unterweisung als ein integriertes Moment anderer gesellschaftlicher Tätigkeiten statt, zum Beispiel der Arbeit, der Sitte, der Partizipation an politischen Prozessen oder der Ausübung einer Religion. Erfahrungs- und umgangserweiternder Unterricht vollzieht sich dagegen nicht im Zirkel von Alltagshandlungen, sondern vermittelt über spezielle didaktische Handlungen, in denen sich die unterrichtliche Dimension der pädagogischen Praxis gegenüber anderen Tätigkeiten verbessert.

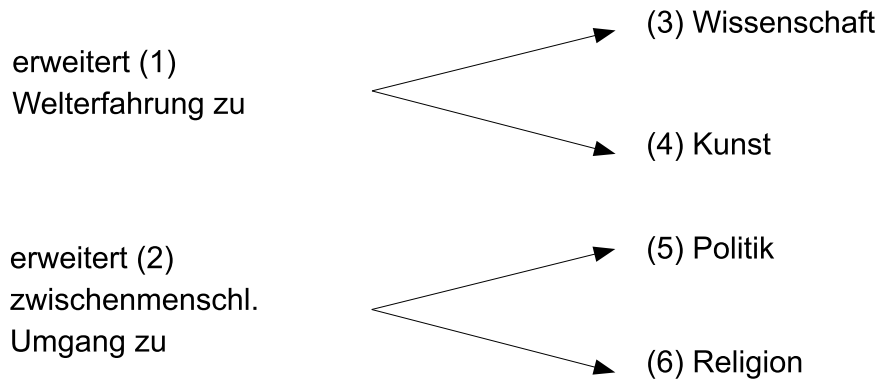
Dass Unterricht erzieht, ist im alltäglichen Lernen weitgehend durch den Zusammenhang von Lernen und Handeln gesichert. Solche Sicherheit aber ist in einer künstlichen Erweiterung von Erfahrung und Umgang nicht ohne weiteres gegeben. Die Frage, was unter einem erziehenden Unterricht zu verstehen ist, stellt sich daher dort, wo unterrichtliche Lehr-Lernprozesse in Situationen stattfinden, die aus dem Zusammenleben der Menschen ausgegrenzt und in schulischen Institutionen verortet sind, in besonderer Weise. Die bildende Wirkung künstlichen Unterrichts wird hier nicht durch eine Einheit von Lernen und Tun erreicht, sondern muss auf andere Weise gesichert werden.

Eine moderne Konzeption für einen erziehenden und bildenden Unterricht, der Erfahrung und Umgang unter Verzicht auf die Teleologieannahmen der vormodernen Wissensbegriff-

* Freies Referat, Warschau 16.11.2006.

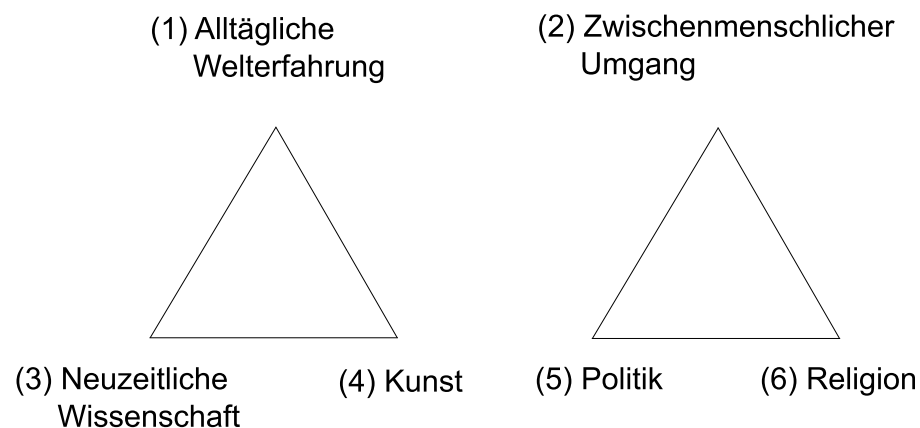
fe erweitert, hat Herbart im zweiten Buch seiner "Allgemeinen Pädagogik" im Rahmen einer Neubestimmung seiner Aufgaben und Möglichkeiten entwickelt.

Erziehender und bildender Unterricht nach Herbart



Dabei werden Erfahrung und Umgang nicht etwa in Wissenschaft und Kunst bzw. Politik und Religion überführt, sondern bleiben als eigene Sphären erhalten. Hieraus ergeben sich Herbarts sechs Hauptklassen des Interesses im Sinne von Inter-Esse als denkendem Verweisen und verschiedenen Gegenständen:

Die 6 Hauptklassen des Interesses nach Herbart



Bei der Beschreibung der didaktisch zu vermittelnden Wissensformen setzt Herbart an die Stelle des kosmologischen Naturverständnisses der vormodernen Naturwissenschaften den hypothetisch-mathematischen Ordnungsrahmen der neuzeitli-

cher Wissenschaft und an die Stelle der Polisphilosophie der Antike die Menschheitsethik der Moderne. Die Aufgaben der unterrichtlichen Erfahrungs- und Umgangserweiterung richtet er an jeweils zwei Problemstellungen aus. Die von modernem Unterricht zu leistende Erweiterung von Erfahrung konzipiert er so, dass von der lebensweltlichen oder vorwissenschaftlichen Welterfahrung nicht nur zu wissenschaftlichem Wissen, sondern, parallel hierzu, auch zu jenen Formen ästhetischer Erfahrung fortgeschritten wird, die den modernen Kunstwerken zugrunde liegt, welche die Welt – anders als die antike Kunst – nicht mehr nachahmen, sondern reflektierend darstellen. Eine vergleichbare Aufgabe weist er der unterrichtlichen Erweiterung des lebensweltlichen zwischenmenschlichen Umgangs zu. Ein moderner erziehender und bildender Unterricht soll den Gedankenkreis der Lernenden über den Stand ihrer Herkunft und das eigene Gemeinwesen hinausführen und ihre Umgangserfahrungen durch historisch-gesellschaftliche Studien für eine politische Teilnahme an der Interpretation, Beurteilung und Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse erweitern. Er soll parallel hierzu die traditionellen konfessionellen Umgangsformen im Bereich der Religion für eine überkonfessionelle Religiosität öffnen, damit die religiöse Praxis künftig als eine solche im Umgang mit der eigenen und mit fremden Religionen ausgeübt werden kann.

Den hypothetisch-spekulativen Wissensformen der neuzeitlicher Wissenschaften ordnet Herbart als ein gleichberechtigter unterrichtlicher Themenbereich die reflektierende Ästhetik der moderner Kunst zu, um Vorsorge dafür zu treffen, dass der wissenschaftliche Weltbegriff nicht zum einzig rationalen Begriff der Welt hypostasiert wird. Einem vergleichbaren Ziel dient auch die zweifache Ausrichtung des umgangserweiternden Unterrichts auf politische und religiöse Themen. Durch sie sollen Heranwachsende lernen, Menschheitsprobleme nicht nur als im engeren Sinne ihrer Herkunftsmoral, sondern auch als politische Probleme wahrzunehmen und zugleich ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass die menschliche Praxis nicht nur ethische und politische, sondern auch religiöse Problemstellungen und Motivationshorizonte kennt.

Die Erfahrungs- und Umgangserweiterung, die Herbart dem erziehenden und bildenden Unterricht als Aufgabe zuweist, ist nicht vierfach, sondern sechsfach dimensioniert. Unterricht soll

den vorwissenschaftlichen Erfahrungshorizont der Heranwachsenden zu Wissenschaft und Kunst und den alltäglichen Horizont ihres Umgangs mit Menschen zu Politik und Religion erweitern. Erfahrung wird nicht in Wissenschaft und Kunst, Umgang nicht in Politik und Religion überführt; beide sollen vielmehr als besondere Sphären alltäglicher Welterfahrung und zwischenmenschlichen Umgangs fortbestehen. Insofern bewegen sich die beiden Reihen des erziehenden und bildenden Unterrichts in und zwischen jeweils drei Interessenbereichen, denjenigen von Erfahrung, Wissenschaft und Kunst sowie denjenigen von Umgang, Politik und Religion. Die Lernenden sollen die Sphären der Welterfahrung und des zwischenmenschlichen Umgangs nicht verlassen, sondern auf dem Umweg über einen erziehenden Unterricht, der bildet, erweitert und auf diese Weise lernen, aus einem sechsfach strukturierten, vielseitigen Interesse heraus zu denken und zu handeln. Der durch modernen Unterricht erweiterte Gedankenkreis zeichnet sich somit dadurch aus, dass in ihm nicht mehr nur aus Erfahrung und Umgang gewonnene Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern solche einer Trias von Erfahrung, Wissenschaft und Kunst und einer Trias von sittlichem zwischenmenschlichen Umgang, Politik und Religion versammelt sind.

Ziel des modernen erziehenden Unterrichts ist es, in jedem Heranwachsenden Erfahrung und Umgang zu einer größtmöglichen "Vielseitigkeit des Interesses" zu erweitern und auf diese Weise alle Mitglieder der nachwachsenden Generation zur Mitwirkung an der menschlichen Gesamtpraxis zu befähigen.

In methodischer Hinsicht zeichnet sich ein solcher Unterricht dadurch aus, dass er den schon erworbenen Wissenszusammenhang der Lernenden im Bereich der Welterfahrung und des zwischenmenschlichen Umgangs durch spontane und rezeptive Erkenntnisleistungen der lernenden Subjekte zu erweitern sucht.

In thematischer Hinsicht zeichnet sich ein solcher Unterricht dadurch aus, dass er in zeitlicher Hinsicht die Reihen eines erfahrungserweiternden theoretischen und umgangserweiternden praktischen Lernens einander nicht vor- oder nach-, sondern wechselseitig zuordnet und von daher die Aufgabe formuliert, beide Wissensformen ohne Inanspruchnahme einer Gesamtteleologie menschlichen Wissens und Könnens aufeinander zu beziehen.

In institutionentheoretischer Hinsicht zeichnet sich ein solcher Unterricht schließlich dadurch aus, dass er weder dem Modell eines unmittelbaren Erfahrungs- und Umgangslernens noch demjenigen eines bloßen Aufstiegs zum Wissen folgt, sondern zwischen verschiedenen Wissensformen unterscheidet und in diese reflexiv einführt.

An einem Beispielen möchte ich abschließend das Gemeinte erörtern. Es stammt von Helmut Heid, einem in Regensburg lehrenden Erziehungswissenschaftler, der sich in Gesprächen mit mir und anderen verschiedene Male an seine eigene Schulzeit erinnert hat, die er nach 1945 in der Eifel – nahe bei Köln – in einer Landschule verbrachte, von deren Praxis er das Folgende berichtet: Eifel und seine Erinnerungen an den von einem Landschullehrer Ende der 40er, Anfang der 50er Jahre erteilten Unterricht:

In der Landschule wurden mehrere Klassen gemeinsam unterrichtet. Der Landschullehrer nahm mit Schülern der Klassen 4-8 das Thema Licht durch und ging dabei von einer thematischen Konstruktion des Unterrichtsgegenstandes aus, die viele Aspekte des Phänomens Licht erfasste: natürliche und technische, umgängliche und wissenschaftliche, gegenwärtige und historische, ästhetische und religiöse. Behandelt wurden:

1. Formen des natürlichen Lichts der Sonne, des Mondes, der Sterne, des Blitzes, der Polargegend, Licht am Morgen, am Mittag und am Abend,
2. Formen künstlichen Lichts von der Kerze über das Gaslicht bis zur Elektrizität und zum Spannungsbogen beim Schweißen,
3. ästhetische Formen/Bedeutungen des Lichts am Beispiel von Bildern und Skulpturen,
4. religiöse Aspekte des Lichtes, z. B. im brennenden Feuertorn,
5. historische Wandlungen des Lichts, z. B. vor und nach der Erfindung der Elektrizität,
6. metaphorische Bedeutungen, z.B. im Begriff Aufklärung.

An dem Vorhaben waren thematisch Physik und Psychologie, Historie und Kunst, Literatur und Religion beteiligt. Die Schüler selbst suchten in Lexika und Handbüchern nach Wissen, das Antworten auf ihre Fragen nach den Formen des Lichts gab, und in Bildbänden nach Werken der Kunst nach besonders eindrucksvollen Beispielen zu ihrem Thema.

Dieser thematischen Öffnung korrespondierte eine methodische Öffnung, die eine fragende, suchende und antwortende Einlassung der Schüler auf das Thema erst möglich machte. Die methodische Frage lautete nicht einfach, wie bringe ich den Schülern bei, was sie lernen sollen, sondern: wie lassen sich an Fragen und Vorerfahrungen, die Schüler mit dem Licht schon gemacht haben, jene Bedeutungen des Lichts anknüpfen, die ihnen noch fremd sind, und welche Fragen können Anlass dazu geben, dass die Schüler selbst an der Erweiterung ihres Gesichtskreises arbeiten?

Das Thema und der Unterricht hatte auch institutionelle Voraussetzungen. Medien und Dokumente zum Thema Licht fanden sich im Dorf nicht in den Wohnungen der Kinder oder auf der Straße. Der Lehrer stellte seine eigene Bibliothek und ihre Bildbände und nicht zuletzt ein Klavier zur Verfügung. Die Schüler ließen sich auf das Thema nicht nur während der Schulstunden, sondern auch am Nachmittag ein, der Unterricht bewegte nicht nur Schülergemüter, sondern Teile des ganzen Dorfs. über das Licht wurde nicht nur in der Schule, sondern auch in den Elternhäusern der Kinder gesprochen, z. B. darüber, wie das Leben ohne Elektrizität ausgesehen hatte, wie Licht, z. B. der Blitz, in der Musik dargestellt wird, z.B. in einer der Symphonien Beethovens, der "Pastorale", oder in der Oper "Der Freischütz".

Der Unterricht, über den Helmut Heid berichtet, musste noch nicht mit dem Fernsehen und dem Kino konkurrieren und er konnte auch nicht auf die modernen im Internet zugänglichen Medien zurückgreifen. Er kann daher in der skizzierten Form auch heute nicht so einfach wiederholt werden, wie er damals stattfand. Ein vergleichbarer Unterricht muss vielmehr heute, bezogen auf den Kontext, in dem er stattfinden soll, neu geplant werden. Immer aber gehen in ihm Fachunterricht, fächerübergreifender Unterricht und Projekte mannigfaltige Verbindungen ein.

Herbat Unterscheidung zwischen 6 Hauptklassen des Interesses, welche erstmals die Unterscheidung aber sind heute noch hilfreich, um einen solchen Unterricht zu konzeptionalisieren und zu beurteilen¹.

¹ In meiner Allgemeinen Pädagogik habe ich am Beispiel der Evolutionstheorie zu zeigen versucht, in welchem Sinne dies auch für wissenschaftsorientiertem Unterricht gelten kann.

Zur zeitliche Ordnung des erziehenden und bildenden Unterrichts

Will man solchen erziehenden Unterricht auf die zeitliche Struktur von Bildungsgängen auslegen, so kann man zwischen einer vorschulischen und drei schulischen Stufen und Formen unterscheiden, von denen letztere sich schematisch wie folgt darstellen lassen:

<i>Schulstufe</i>	<i>Inhalte</i>	<i>Aufgabe</i>	<i>Blickwechsel</i>
Elementarstufe des allgemeinbildenden Schulunterrichts	Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen, Sachkunde	Lernen, mit Weltinhalten und Mitmenschen im Medium der Schriftsprache umzugehen	Blickwechsel von gesprochener Sprache und unmittelbarer Interaktion zu Schriftsprache und schriftlicher Kommunikation
Schulstufe der über Wissenschaft vermittelten Weltkunden	Mathematik, Fremdsprachen, Naturkunde, Sozialkunde, Geschichtskunde, Kunst und Religion sowie der leiblichen Bewegungen im Raum: Spiel, Tanz, Gebärde	Aneignung elementarer an die Beherrschung der Schriftsprache gebundener und ohne Schule nicht tradierbarer Kulturbereiche	Übergang von einfachen Erfahrungs- und umgänglichen Lernformen in Formen eines Lernens jenseits einer Einheit von Leben und Lernen
Schulstufe wissenschaftspropädeutischer Wissens- und Reflexionsformen	Wissenschaftspropädeutik elementarer Wissensformen, Wissenschaftsbereiche und Handlungsfelder	Ausdifferenzierung szientifischer, historischer und praktischer Wissensformen und Einübung in Unterscheidungen einer nicht-fundamentalistischen Kritik	Übergang von alltäglichen in szientifische und von diesen in ausdifferenzierte praktische Weltverhältnisse, und Reflexionsformen

Erste Stufe erziehenden und bildenden Unterrichts: vor der Schule

Die früheste Form eines in diesem Sinne erziehenden und bildenden Unterrichts stellt der Erwerb der Muttersprache im Zusammenleben des Kleinkinds mit seinen erwachsenen Bezugspersonen dar. Welterfahrung und zwischenmenschlicher Umgang sind hier durch die doppelte Leistung der Sprache, zwischen Mensch und Welt und zwischen den Menschen zu vermitteln, untrennbar verbunden. Im Erlernen der Sprache sind Denken-Lernen und Miteinander-sprachlich-Umgehen-Lernen so aufeinander verwiesen, dass das eine gar nicht ohne das andere möglich ist. Wird beispielsweise in der Zeit des Spracherwerbs von den Erwachsenen die Rezeptivität und Spontaneität des Kleinkinds nicht anerkannt, sondern durch eine normative und konditionierende Fremdbestimmung missachtet, so wird hierdurch stets zugleich die Entwicklung theoretischer und praktischer Urteilskompetenz gefährdet. Die theoretische Urteilskompetenz, sprachlich Welt zu erfahren, und die praktische Urteilskompetenz, selbst zu denken und mit anderen zu sprechen, können nur zugleich erlernt werden, und das Erlernen der einen ist stets vermittelt über das Erlernen der anderen.

Zweite Stufe erziehenden und bildenden Unterrichts. Erste Stufe der Schule

Diese Einheit in der Aneignung theoretischer und praktischer Urteilskompetenz zerbricht, sobald Kinder im Elementarunterricht beginnen, sich die Sprache auch in der Form der Schrift anzueignen. Die theoretische Urteilskompetenz, lesen und schreiben zu können, schließt im Unterschied zum Spracherwerb die praktische Urteilskompetenz, lesend und schreibend miteinander umgehen zu können, nicht notwendig ein. Welches Selbstverhältnis sich in den Lernenden zur Schriftsprache ausbildet, hängt vielmehr u.a. auch davon ab, ob das Erlernen der Schriftsprache oder das Erlernen des Schreibens und Lesens im Vordergrund des Elementarunterrichts steht. Kommt in der Grundschule beispielsweise die Sprache in Schriftform nur an der Tafel, im Schulbuch oder Schulheft, nicht aber als Mittel und Medium sprachlicher Interaktion vor, so entsteht die

Gefahr, dass sich das Erlernen der Schrift auf den Horizont der Aneignung einer Elementartechnik verengt und die praktische Urteilskompetenz, lesend und schreibend miteinander umgehen zu können, vernachlässigt wird.

Darum verlangt gerade die Vermittlung von theoretischer und praktischer Urteilskompetenz im Elementarunterricht besondere Sorge und Aufmerksamkeit. Sie vollzieht sich im Unterschied zum Spracherwerb keineswegs von selbst, sondern erfordert, dass sich die Lernenden die Schrift als Weltinhalt in Verbindung mit einem reflektierten Selbstverhältnis zur Schrift aneignen. Dieses aber erschöpft sich nicht darin, vorgegebene Wörter und Texte richtig schreiben und lesen zu können, sondern schließt die produktive Freiheit ein, eigene Texte zu formulieren und schriftlich mit anderen zu kommunizieren.

Im Unterschied zum Spracherwerb sind bei der Aneignung der Elementartechniken des Lesens und Schreibens – vergleichbares gilt auch für das Rechnen – theoretische und praktische Urteilskompetenz nicht mehr unmittelbar miteinander verbunden. Die thematische Grundstruktur erziehenden Unterrichts basiert hier darauf, dass das Erlernen der theoretischen Sachkompetenz in der Beherrschung der Elementartechniken mit der Einübung in die praktische Sozialkompetenz, mit Hilfe der Elementartechniken über Weltinhalte kommunizieren zu können, verbunden werden muss. Der Sinn der Beherrschung und Verwendung der Elementartechniken geht nicht in der theoretischen Kompetenz auf, einen Text lesen und schreiben oder eine Rechenaufgabe lösen zu können, sondern bezieht sich auf ein Selbstverhältnis des Lernenden zum Gelernten, das u.a. auch dessen Mitwirkungsmöglichkeiten am gesellschaftlichen Handeln und einen in diesem sinnvollen Gebrauch der Elementartechniken betrifft. Freilich gilt auch das Umgekehrte. Der Sinn des Erlernens der Elementartechniken bemisst sich nicht unmittelbar nach vorgegebenen Verwendungsmöglichkeiten für das Gelernte, sondern danach, die Elementartechniken nicht nur in bestimmten Situationen, sondern allgemein zur Erweiterung der eigenen Welterfahrung und zum Zwecke der zwischenmenschlichen Kommunikation verwenden zu können.

Dritte Stufe des erziehenden und bildenden Unterrichts: zweite Stufe der Schule

Eine weitere Problemebene in der Vermittlung zwischen theoretischer und praktischer Urteilskompetenz liegt dort vor, wo Unterricht nicht nur in Elementartechniken einführt, die sich in der Welterfahrung und im zwischenmenschlichen Umgang bewähren können, sondern Erfahrung und Umgang durch das Erlernen dadurch erweitert, dass er in an Erfahrung und Umgang anknüpfende, diese jedoch um nicht unmittelbar zugängliche Bereiche erweiternde Kunden einführt. Es ist dies ein Unterricht auf derjenigen Schulstufe, die in der Wissenschaft bereits vermittelte Weltkunden einführt, die wissenschaftlichen Grundlagen aber noch nicht explizit systematisch erörtert. Vermittelt werden hier Mathematik und Fremdsprachen, Naturkunde und Sozialkunde, Geschichtskunde, Kunst und Religion, aber auch Kunden im Bereich der leiblichen Weltverhältnisse, die über einfaches sich Bewegen hinausführen und in elementare Formen des Spiels und des Tanzes, der Gebärde und der körperlichen Expressivität einführen. auf dieser stufe vollzieht sich eine Übergang von einfachen Erfahrungs- und umgänglichen Lernformen in Formen eines Lernens jenseits einer Einheit von Leben und Lernen. aber die Kunden sind integrierbar ins Leben, sowohl im Medium der mündlichen wie der schriftlichen Kommunikation.

Vierte Stufe des erziehenden und bildenden Unterrichts: dritte Stufe der Schule

Eine letzte Stufe der erziehenden und bildenden Unterrichts wird erreicht, wo auch der Bereich der Kunden überschritten und die Anfangsgründe der Wissenschaften selbst explizit thematisiert werden. Aus Natur- und Sozialkunde werden nun Natur- und Sozialwissenschaften, ebenso ergeht es den Sprachen/ Fremdsprachen, der Geschichte, der Kunst und der Religion sowie den Umgangsformen und Betrachtungsarten des Leibes. In dieser Stufe kommen die am Beispiel der Evolutionstheorie erläuterten ausdifferenzierenden Ebenen einer wissenschaftlicher Weltdeutungen und -erklärungen zum Zuge.

Die thematische Struktur eines erziehenden und bildenden Unterrichts lässt sich umfassender durch die sechs Ebenen

einer umgänglich lebensweltlichen, einer innerscientifischen, einer historisch-gesellschaftlichen, einer ideologiekritischen, einer transzendental-kritischen und einer praxisphilosophischen Interpretation der Aussagesysteme neuzeitlicher Wissenschaft beschreiben. Diese stellen den Unterricht vor die Aufgabe, Lernprozesse so auszurichten, dass die Lernenden dazu angehalten werden,

- zwischen lebensweltlichen und wissenschaftlichen Erfahrungen und Problemstellungen zu unterscheiden,
- die Theorien neuzeitlicher Wissenschaft in ihren hypothetischen Wissensstrukturen zu begreifen,
- szientifische Erkenntnisse auch im Hinblick auf die in sie eingegangenen gesellschaftlichen Erfahrungen zu reflektieren,
- Vermischungen szientifischer und hermeneutischer Sachverhalte ideologiekritisch zu analysieren,
- Hypostasierungen wissenschaftlicher Aussagen im Sinne der transzendentalen Differenz zwischen der unvermittelt vorausgesetzten Wirklichkeit und Gegebenem zu erkennen und
- und die Verwendungssituationen neuzeitlicher Wissenschaft unter der Perspektive einer nicht-hierarchischen Verhältnisbestimmung der ausdifferenzierten Formen der menschlichen Gesamtpraxis zu beurteilen.

Aus der Förderung solcher Einsichten, nicht aber aus der Herstellung einer vermeintlich wünschenswerten Einheit von Wissen und Haltung gewinnt erziehender und bildender Unterricht seine aufklärende Kraft. Seine Aufgabe und Chance besteht darin, Irrtümer einer Reduktion der Natur, des Lebens, der Psyche und der gesellschaftlichen Praxis zu wissenschaftlich beherrschbaren und unter dem Primat fortschreitender Steigerung menschlicher Macht über Natur und Geschichte manipulierbaren Gegebenheiten durchschaubar zu machen und offenzulegen, dass die Beachtung der Differenzen zwischen wissenschaftlich begriffener und szientifisch entzauberter sowie uneinholbar vorausgesetzter Wirklichkeit an die Anerkennung der Ideen einer nicht-hierarchischen Verhältnisbestimmung der menschlichen Gesamtpraxis und der Transformation gesellschaftlicher in praktische Determination zurückgebunden ist.

Die thematische Offenheit eines solchen Unterrichts zielt auf eine qualitative Vielseitigkeit der Welt- und Selbsterfahrung der Lernenden. Sie schließt fachliche Schwerpunkte in den Lehr-

plänen und Bildungsgängen nicht aus. Sie konfrontiert jedoch jeden dieser Schwerpunkte mit der Aufgabe, Erfahrung und Umgang der Lernenden vermittelt über eine bildende Aneignung neuzeitlicher Wissenschaft so zu erweitern, dass diese im Sinne aller genannten Ebenen denken lernen und hierdurch vorbereitet werden auf ein selbst verantwortetes individuelles und gemeinsames Handeln. In der Anbahnung der doppelten Kompetenz, sich des eigenen "Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen" und in verantwortliches Handeln übergehen zu können, erreicht erziehender Unterricht das ihm angemessene Ende. Hierzu ist es erforderlich, dass die Lehrenden sich davor hüten, die vorgestellten Ebenen in einer einzigen zu verbinden und in den Lernenden die Illusion zu erzeugen, als ließe sich die Vermittlung von theoretischer und praktischer Urteilskompetenz schon im Unterricht leisten oder vorwegnehmen. Zur Sicherung des kritischen Ertrags eines erziehenden und bildenden Unterrichts reicht seine methodische und thematische Grundstruktur nicht aus. Hierzu ist vielmehr die Berücksichtigung einer dritten Seite erziehenden Unterrichts erforderlich, die dessen institutionelle Grundstruktur betrifft.

In institutioneller Hinsicht zeichnet sich ein erziehender und bildender Unterricht dadurch aus, dass er die Inanspruchnahme der von ihm intendierten und durch ihn zu fördernden doppelten Kompetenz, die Lernenden zum Selbst-Denken zu befähigen und auf einen selbstverantworteten Übergang ins Handeln vorzubereiten, nicht auf ein fernes Ende vertagt, sondern dafür Sorge trägt, dass sich Lehrende und Lernende schon im Unterricht gegenseitig in den durch diesen zu fördernden Kompetenzen anerkennen können. Dies aber ist nur möglich, wenn Lernende im Unterricht nicht nur auf Fragen des Lehrers antworten, sondern auch selbst Fragen artikulieren. Zu diesem Zweck muss Unterricht nicht nur an die Erfahrungen der Lernenden anknüpfen, sondern zugleich Sorge dafür tragen, dass Lernende ihre Vorerfahrungen im Unterricht reflektieren und durch diesen erweitern können. Auf den Übergang in selbst verantwortetes Handeln schließlich kann der Unterricht seine Adressaten nur vorbereiten, wenn er die Lernenden als immer schon in den außerunterrichtlichen Bereichen menschlicher Praxis denkende und handelnde Wesen anerkennt und sich für wechselseitige Übergänge unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Lernsituationen öffnet.

Im Unterschied zur ersten Dimension pädagogischen Handelns ist erziehender und bildender Unterricht nicht auf Grenzsituationen beschränkt. Er fordert zum Selbst-Denken auf und bereitet hierüber den Übergang in selbst verantwortetes Handeln vor. Die institutionelle Offenheit erziehenden Unterrichts darf darum keineswegs nur eine innerunterrichtliche sein. Vergleichbar der institutionellen Offenheit der pädagogischen Praxis als eines sich selbst negierenden Gewaltverhältnisses, schließt sie ein, dass sich pädagogisches Handeln auch nicht in seiner zweiten Dimension erschöpft, sondern darüber hinaus eine dritte Dimension hat, in der es sein Ende in einem über Unterricht noch hinausweisenden Sinne findet. Erziehender Unterricht bereitet auf den Eintritt in selbst verantwortetes Handeln vor. Zu diesem aber aufzufordern, ist nicht mehr Aufgabe erziehenden Unterrichts, sondern Anliegen der dritten Dimension pädagogischen Handelns, derjenigen der pädagogischen Praxis im Übergang zu intergenerationellem Handeln.

Allen Stufen gemeinsam ist ihre doppelqualifizierende Funktion:

- (1) Jede qualifiziert für den Übergang in die nächste: Muttersprache für Schriftsprache und Fremdsprache, Schriftsprache für Aneignung von Kunden, Kunden für Erlernen der Anfangsgründe der Wissenschaften.
- (2) Jede eröffnet eine Übergangsmöglichkeit ins Leben, durch die die Erziehung an ein Ende gerät, die Muttersprache das Miteinander Reden, die Schriftsprache, alles lesen zu können, die Kunde, sich selbst kundig machen zu können, die Anfangsgründe der Wissenschaften ein wissenschaftliche Studium zu beginnen.

→ **KEYWORDS** – HERBARTS PAEDAGOGIK, HERBARTIANISMUS, DIDAKTIK, ERZIEHENDER UNTERRICHT, KINDERREGIERUNG, ZUCHT, UNTERRICHTSFORMEN, ARTIKULATION, THEMATISCHE, METHODOLOGISCHE UND INSTITUTIONELLE OFFENHEIT