

Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg – Entwurf einer liberalen Pädagogik im 19. Jahrhundert

Horst F. Rupp

Nachfolgend soll die Frage untersucht werden, inwiefern man Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790–1866) als liberalen Pädagogen bzw. den vom ihm vertretenen pädagogischen Entwurf als liberale Pädagogik bezeichnen kann. Dabei geht es im Kern bei diesem Problem um die Frage nach dem Verhältnis von Staat und Individuum im Erziehungs- und Bildungsbereich. Diesterweg hat hier ein ganz bestimmtes Modell bzw. genauer: zu unterschiedlichen Zeiten auch unterschiedliche Modelle vertreten, die es nachfolgend im Detail herauszuarbeiten gilt. Hatte er sich zu Beginn seines pädagogischen Wirkens noch für ein stärkeres staatliches Eingreifen im Schulbereich ausgesprochen – insbesondere um etwa den kirchlichen Einfluss zurückzudrängen –, so trat er in späteren Jahren eher für ein Zurückdrängen dieses staatlichen Einflusses im Erziehungs- und Schulbereich und für eine Stärkung der Kompetenzen des einzelnen Bürgers im Kontext seiner kommunalen Verankerung ein, nachdem der Staat nach der bürgerlichen Revolution von 1848 aus der Sicht Diesterwegs in der Gefahr stand, sein Wirken im Schulbereich zu missbrauchen.

Wir werden dazu in einem ersten Durchgang Aspekte bzw. Stationen des Lebens von Diesterweg Revue passieren lassen, an denen sich wichtige Determinanten seiner Pädagogik festmachen lassen. In einem zweiten Abschnitt werden wir Eckpunkte von Diesterwegs liberalem pädagogischen Entwurf benennen, wie er sie insbesondere in seinem wichtigsten Werk, dem „Wegweiser für deutsche Lehrer“¹, entwickelt hat. Ein dritter Abschnitt setzt sich mit dem Gegenentwurf zu Diesterwegs Pädagogik auseinander: den „Stiehlschen Regulativen“, die ab 1854 in Preußen zur Staatspädagogik erhoben wurden und über einige Jahrzehnte das preußische (Elementar-)Schulwesen bestimmten.

-
- 1 Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg: Wegweiser zur Bildung für Lehrer und die Lehrer werden wollen, und methodisch-praktische Anweisung zur Führung des Lehramtes. In Gemeinschaft mit Bormann, Hentschel, Lüben, Mädler und Schubart. Essen 1835. Drei Jahre später erschien die zweite Auflage unter dem Titel: Wegweiser für deutsche Lehrer. In Gemeinschaft mit Bormann, Hentschel, Hill, Knebel, Lüben, Mager, Mädler und Prange. Neue Auflage in zwei Bänden. Essen 1838. 1844 legte Diesterweg eine dritte und 1850 eine vierte Auflage des Werks vor.

In einem Schlussabschnitt werden dann zusammenfassende und weiterführende Thesen zum liberalen pädagogischen Ansatz Diesterwegs formuliert.

1. Das Leben Diesterwegs² – und seine pädagogischen Impulse

Diesterweg wurde am 29. Oktober 1790 in Siegen geboren, im Jahr nach der Französischen Revolution, aber noch im Jahrhundert der Aufklärung. 1790 ist ja auch das Jahr, in dem Kants „Kritik der Urteilskraft“ erschienen ist. Das 18. Jahrhundert kann auch als das Säkulum der Pädagogik bezeichnet werden, zumal es auch pädagogische Genies wie den Schweizer Johann Heinrich Pestalozzi, den Genfer Jean Jacques Rousseau sowie die sogenannten Philanthropen hervorgebracht hat, die bisweilen als „Rousseau in Deutschland“ apostrophiert wurden. Beispielhaft wären als Vertreter des Philanthropismus in Deutschland etwa die Theologen und Pädagogen Johann Bernhard Basedow, Friedrich Eberhard von Rochow oder auch Christian Gotthilf Salzmann zu nennen.

Diese hier nur schlaglichtartig angeführten Phänomene und Personen prägten auch Diesterwegs Leben und Schicksal entscheidend. Nach dem für ihn nicht sonderlich inspirierenden Schulbesuch in seiner Heimatstadt Siegen begann er ab 1808 ein Studium, zuerst an der Hohen Schule in Herborn, dann an den Universitäten Heidelberg und Tübingen, wo er seine Studien mit einer mathematischen Dissertation abschloss – die leider verschollen ist. Seine Studienfächer waren nach dem Grundstudium insgesamt sehr stark mathematisch-naturwissenschaftlich ausgerichtet. Ziel dieser universitären Ausbildung

2 Vgl. hierzu insbesondere Hugo G. Bloth: Adolph Diesterweg. Sein Leben und Wirken für Pädagogik und Schule. Heidelberg 1966. Horst F. Rupp: Fr. A. W. Diesterweg. Pädagogik und Politik. Göttingen/Zürich 1989. Horst F. Rupp: Diesterweg im Fokus. Bildungs- und schulgeschichtliche Beiträge. Würzburg 2017. Gert Geißler: Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790–1866). Hohengehren 2002. Weitere wichtige Literatur zur Biographie und zum Werk Diesterwegs: Gert Geißler/Horst F. Rupp: Diesterweg – zwischen Forschung und Mythos. Texte und Dokumente zur Forschungsgeschichte. Neuwied und Berlin 1996; Gerd Hohendorf/Horst F. Rupp (Hrsg.): Diesterweg: Pädagogik – Lehrerbildung – Bildungspolitik. Weinheim 1990; Lotte Köhler: Der Reformpädagoge Adolph Diesterweg (1790–1866). Psychoanalytische Betrachtungen zu seiner Biographie. Hrsg. v. Horst F. Rupp. Gießen 2016; Albert Reble: Diesterweg, Friedrich Adolf Wilhelm. In: Neue Deutsche Biographie 3. Bd. Hrsg. von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften. Berlin 1957, S. 666 f.; Horst F. Rupp: Adolph Diesterweg: Schulpädagoge. In: <<https://www.rheinische-geschichte.lvr.de/Persoenlichkeiten/adolph-diesterweg/DE-2086/lido/57c693f8891fb8.76837553>> (2016). Diesterwegs Werke sind zugänglich in: Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg: Sämtliche Werke. Bearb. v. Ruth Hohendorf u.a. 24 Bde. Berlin u.a. 1956–2014 (projektiert auf insgesamt 26 Bände).

sollte für ihn der Beruf eines Vermessungsingenieurs sein. Als er sich im Jahre 1811 auf den Weg nach Düsseldorf machte, um das entsprechende Examen abzulegen, kamen ihm Napoleons kriegерische Unternehmungen dazwischen, die einem Abschluss im Wege standen. Um sich eine Lebenssubsistenz zu sichern, erteilte Diesterweg schließlich in Mannheim und Worms Unterricht – und hatte dann mit diesem Umstieg in das Feld von Erziehung, Schule und Unterricht unverhoffterweise seinem Leben eine vollkommen neue Ausrichtung gegeben, die sein weiteres Schicksal entscheidend prägen sollte. Von 1813 bis 1818 war er als Lehrer an der sogenannten Musterschule in Frankfurt am Main tätig, einer pädagogischen Reformeinrichtung, die neue Wege in Unterricht und Erziehung gehen wollte, etwa durch die Aufnahme realistischer Unterrichtsstoffe oder auch durch die Anwendung neuer Unterrichtsmethoden.



Abb. 1: Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790-1866), unbekannter Maler, um 1860 (Wikimedia commons).

Die Mainmetropole war zur damaligen Zeit das Zentrum des politischen Lebens in Deutschland: Der Deutsche Bund hatte hier seine Zentrale, und die geistige Elite Deutschlands versammelte sich vor Ort, um den weiteren Weg zu einer Nation zu beraten und zu begleiten. So lernte Diesterweg etwa Friedrich Ludwig Jahn kennen, den so genannten „Turnvater Jahn“, und ließ sich von seinen Ideen inspirieren, ja begeistern, wie er auch in diesen Frankfurter Jahren insgesamt lernte, *Erziehung und Unterricht unter nationalen und politischen Vorzeichen* zu interpretieren. In seiner Frankfurter Zeit begegnete er auch dem im nahen Wiesbaden tätigen Johannes de Laspée, einem persönlichen Schüler von Pestalozzi – und ließ sich über de Laspée von den Ideen des Schweizer beeindruckten. Neben der pädagogischen Praxis an der Musterschule näherte

er sich so auch der pädagogischen Theorie seiner Zeit intensiv an, wovon erste einschlägige Publikationen aus diesen Jahren Zeugnis ablegen.

Neben seiner pädagogischen Tätigkeit entfaltete er in Frankfurt eine ganze Reihe weiterer Aktivitäten. So war er etwa Mitbegründer und aktives Mitglied der „Gesellschaft zur Beförderung nützlicher Künste und deren Hilfswissenschaften“, der späteren „Polytechnischen Gesellschaft“, in deren Zielsetzung soziale und humanitäre, nationale und ökonomische, pädagogische wie auch religiös-praktische Vorstellungen eine enge Verbindung eingegangen waren – womit uns auch ein erstes wichtiges Indiz für Diesterwegs *sozialpädagogische Interessen* vorliegt. Durch unentgeltlichen Unterricht in einer Sonntagsschule für Handwerker wollte er seinen Teil zur Bildung dieser einfachen Leute beitragen, um ihnen eine Teilhabe am nationalen, ökonomischen, kulturellen und gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Aufgrund einer unerfreulichen Auseinandersetzung mit dem Direktor der Schule musste Diesterweg jedoch im Jahre 1818 Frankfurt und die Musterschule wieder verlassen.³

Eine Anschlussstelle ergab sich für ihn als Konrektor einer im konfessionellen Sinne reformierten Lateinschule in Elberfeld, an der er die realistischen Inhalte des Lehrplans abdecken sollte. Diesterweg wurde jedoch in Wuppertal nicht glücklich. Seine Schule war die streng konfessionelle Einrichtung der dortigen reformierten Kirchengemeinde, deren Pfarrer der weithin bekannte Erweckungsprediger Gottfried Daniel Krummacher⁴ war. Dessen Theologie war von einer rigiden Sünden- und Prädestinationslehre geprägt. Schon bald stieß sich Diesterweg an der damit zwangsläufig verbundenen negativen Anthropologie, die sich für seine Pädagogik, die von einer optimistischen Sicht des Menschen und seiner Fähigkeit zur Verbesserung der Welt und seiner selbst lebte, als nicht kompatibel erwies. Seit seinen Erfahrungen in Elberfeld war für Diesterweg zudem klar, dass die Kirche mit ihrer Glaubenslehre in der Schule keinen Einfluss ausüben dürfe und auch eine geistliche Schulaufsicht dysfunktional für die pädagogischen Gesetzmäßigkeiten sei. Positive Anstöße in Elberfeld empfing Diesterweg von dem Rochow-Schüler Johann Friedrich Wilberg, der dort für die Schulen und das Armenwesen verantwortlich zeich-

3 So störte sich der Leiter der Schule an den von Diesterweg im Geiste Friedrich Ludwig Jahns mit den Schülern abgehaltenen Turnübungen.

4 Der ältere Bruder von Gottfried Daniel Krummacher, Friedrich Adolf Krummacher, war von gleichem Geist beseelt. Er publizierte im Jahr 1823 die Schrift „Die christliche Volksschule im Bunde mit der Kirche“, in der er die Elementarschule gänzlich in der Verantwortung und unter Aufsicht der Kirche sah (vgl. Horst F. Rupp: „Schule als kirchliche Anstalt“ – Friedrich Adolf Krummacher (1767–1845) und seine Schrift „Die christliche Volksschule im Bunde mit der Kirche“ (1823). In: Denk-Würdige Stationen der Religionspädagogik. Festschrift für Rainer Lachmann zum 65. Geburtstag. Hrsg. v. Horst F. Rupp/Reinhard Wunderlich/Manfred L. Pirner. Jena 2005, S. 163–180).

nete. Durch die frühe Industrialisierung der Region waren hier Phänomene wie Fabrikarbeit von Kindern, soziale Verwahrlosung und Ähnliches drängende Probleme. Wilberg lenkte Diesterwegs Blick auf diese tiefgreifenden sozialen Erscheinungen, die dieser in seine pädagogischen Überlegungen und Sichtweisen integrierte. Und noch etwas lernte Diesterweg in diesen wenigen Jahren in Elberfeld von seinem Mentor: Wilberg versammelte jeden Sonnabend die Elementarschullehrer der Gegend und vermittelte ihnen zum einen Allgemeinwissen wie dann auch eine spezifische pädagogisch-didaktische Expertise zur Ausübung ihres Berufes. So wurde Diesterwegs Blick auch auf die multiplikatorischen Möglichkeiten der Lehrer(fort)bildung gelenkt – ein Feld, das sein weiteres Leben grundlegend prägen sollte.

Aufgrund der Differenzen mit seinen kirchlichen Scholarchen zog es Diesterweg aber schon bald wieder weg von Elberfeld. Er bewarb sich schließlich auf die Stelle des Direktors eines neu zu gründenden Seminars zur Bildung für Elementarschullehrer in der niederrheinischen Stadt Moers, die er letztlich zugesprochen bekam, wenn auch nur vorläufig, denn die endgültige Bestätigung des Seminars wie auch seines Direktors sollte noch etwa drei Jahre auf sich warten lassen. Dies hing mit der politischen „Großwetterlage“ in Preußen zusammen: Das Lehrerseminar als eine Einrichtung zur Hebung der Bildung des einfachen Volkes war noch zu einer Zeit beschlossen worden, als die Impulse der Preußischen Reformen und des Neuhumanismus das Land prägten. In der Zeit nach dem Wiener Kongress und den Karlsbader Beschlüssen waren diese Reformimpulse in Preußen, die mit Namen wie Freiherr vom Stein, Wilhelm von Humboldt, Johann Wilhelm Süvern, Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher⁵ und Georg Heinrich Ludwig Nicolovius verbunden waren, jedoch schon wieder im Abklingen. Personen wie der streng konservativ-restaurativ denkende Ludolph von Beckedorff, der ein ständisch gegliedertes Schulwesen sowie eine antirepublikanische Staatsauffassung vertrat und der 1827 zum Katholizismus übertreten sollte, bestimmten in diesen Jahren die preußische Schul- und Bildungspolitik.⁶ Diesen konservativen Bestrebungen wären beinahe auch das Seminar in Moers und sein designerter Direktor zum

5 Diesterweg hatte nach seinem Wechsel nach Berlin im Jahr 1832 noch einige Vorlesungen Schleiermachers, des „Vaters der liberalen Theologie im 19. Jahrhundert“, kurz vor dessen Tod 1834 miterlebt. In einer Gedenkrede vor der Berliner „Pädagogischen Gesellschaft“, die 1834 publiziert wurde, spricht er in panegyrischen Worten von Schleiermacher: „[...] ein Stern ist untergegangen, und Jahrhunderte, vielleicht Jahrtausende, werden verfließen, ehe er wieder erscheint; denn seit Sokrates Tod hatte, so weit meine Kunde reicht, also seit 22 Jahrhunderten hatte die Welt nichts Ähnliches oder Gleiches mehr gesehen.“ (Zitiert nach Rupp: *Diesterweg Pädagogik Politik* (wie Anm. 1), S. 65).

6 In einer Denkschrift gegen die liberalen Ideen im Bildungsbereich, wie sie etwa vom Entwurf eines Schulgesetzes durch Nicolovius präsentiert wurden, polemisierte

Opfer gefallen. Einer Koalition einflussreicher Förderer gelang es schließlich doch, das Seminar vor der gänzlichen Eliminierung zu retten und auch die Bestätigung seines Direktors Diesterweg zu erreichen.

Nach der endgültigen Bestätigung wirkte Diesterweg jedoch in Moers als allseits anerkannter Seminar-Lehrer und -Direktor – er war angekommen in dem Metier, das sein weiteres Berufsleben bestimmen sollte. Hier verbrachte er bis 1832 seine erfülltesten Jahre. Neben der Anerkennung in seiner beruflichen Arbeit eröffnete er sich mit seinem ab dann intensiv einsetzenden publizistischen Wirken ein neues Betätigungsfeld. Sowohl als Verfasser pädagogisch-didaktischer Schriften wie auch als Herausgeber und Hauptbeiträger einer Zeitschrift (der „Rheinischen Blätter für Erziehung und Unterricht“) erlangte er in diesen Jahren überregionale Bekanntheit und Anerkennung und war auf dem Weg, zur bewunderten Leitfigur der Elementarschullehrer in ganz Deutschland zu werden. Diese überregionale Anerkennung drängte ihn vermutlich Anfang der dreißiger Jahre dazu, sich auf eine bedeutendere Stelle als die Direktorenstelle in Moers zu bewerben.

Als 1832 in der preußischen Metropole Berlin die Stelle eines Direktors des neugegründeten Seminars für Stadtschullehrer zur Besetzung anstand, gab er seine Bewerbung ab. Obwohl er nicht die allererste Wahl der restaurativ ausgerichteten Kultusverwaltung war, erhielt er schließlich nach einem persönlichen Gespräch mit dem preußischen Kultusminister Karl vom Stein zum Altenstein, den er wohl mit seiner geradlinigen Art von seiner pädagogischen Expertise zu überzeugen wusste, die Stelle übertragen. In seiner autobiographischen Darstellung (1851 „Wie es mir erging, oder: Geschichte meines amtlichen Schiffbruchs“) schildert Diesterweg, wie er sich praktisch seit seinem Amtsantritt in Berlin mit einer misstrauischen Kultusverwaltung konfrontiert sah, die ihn – sicherlich zu Recht – als liberalen Pädagogen und Schulmann einschätzte, der nicht das Ideal der damaligen tendenziell konservativ-restaurativen preußischen Kultusbürokratie verkörperte. Dennoch konnte er in Berlin über Jahre hinweg sowohl an seinem Seminar wie auch als Publizist mit sichtlichem Erfolg wirken. Die prekären Verhältnisse für Diesterweg verschärften sich nochmals im Jahr 1840 mit dem Thronwechsel zu dem streng gläubigen und

Ludolph von Beckedorff im Februar 1821 massiv, indem er die Vorstellungen von einer Gleichheit der Staatsbürger, der Anwendung des Leistungsprinzips in der Gesellschaft, des Zurückdrängens der Kirche(n) im Schulwesen und einer intendierten Verstaatlichung scharf zurückwies. All dies waren für ihn Zeichen einer liberalen, demokratischen und republikanischen Gesinnung, wie sie seiner Meinung nach für ein monarchisch-autokratisches Staats- und Bildungswesen keineswegs nahelagen (vgl. Franzjörg Baumgart: *Zwischen Reform und Reaktion. Preußische Schulpolitik 1806–1859*. Darmstadt 1990, S. 92–102).

konservativ-autoritär denkenden Friedrich Wilhelm IV. Ab diesem Zeitpunkt war absehbar, dass es zum Eklat und Bruch zwischen Diesterweg und den ihm vorgesetzten preußischen Kultusbehörden kommen würde.

1845 kulminierte die Situation, als Diesterwegs Kollegen und Schüler eine Feier anlässlich seines fünfundzwanzigjährigen Jubiläums als Seminardirektor veranstalteten. Bei dieser Feier war auch der Bruder des Historikers Leopold von Ranke anwesend, der Schuldirektor Karl Ferdinand Ranke. Mit ihm lieferte sich Diesterweg einen hitzigen Wortwechsel, der sich darum drehte, ob momentan in der preußischen und deutschen Gesellschaft eher Mut oder Demut erforderlich sei – wofür Diesterweg plädierte, das konnte nicht zweifelhaft sein. Der Disput schlug hohe Wellen im politischen Berlin, bis hin zu Friedrich Wilhelm IV., der in der Stellungnahme Diesterwegs einen direkten Angriff auf das politische System der preußischen Monarchie erkennen konnte und wollte. Fortan sah sich Diesterweg einer ständigen Drangsalierung seitens seiner vorgesetzten Dienstbehörde ausgesetzt, was schließlich im Jahr 1847 zur vorläufigen und 1850 zur endgültigen Entlassung aus seinem Amt führte.

Kurzzeitig sah es im Revolutionsjahr 1848 noch so aus, als ob sich für Diesterweg – der sich zwar nicht an den Barrikadenkämpfen beteiligte, jedoch mit dem revolutionären Gedankengut sympathisierte – und sein pädagogisches und politisches Denken und Handeln eine günstige Konstellation einstellen sollte, er vielleicht gar eine leitende Stellung im sich neu aufstellenden preußischen Kultusministerium übernehmen könnte. Doch sollten sich die Verhältnisse schon bald wieder grundlegend ändern: Mit der einsetzenden staatlichen Reaktion verloren die liberal-fortschrittlichen und demokratisch tendierenden Kräfte in Staat und Gesellschaft an Einfluss bzw. wurden gänzlich eliminiert.

Mit großer Desillusionierung, ja Verbitterung erlebte Diesterweg diese Jahre nach der Revolution von 1848. Mit den ihm zur Verfügung stehenden Mitteln versuchte er seinen liberalen Vorstellungen Wirkung und Durchschlagskraft zu verleihen. Nachdem man ihm sein offizielles Amt genommen hatte, blieb ihm dazu nur noch der Kampf mit dem Wort. Und so intensivierte er in diesen Jahren seine publizistische Tätigkeit, veröffentlichte Bücher und Broschüren, nachdem er schon vor der Märzrevolution auch die „National-Zeitung“ mitbegründet hatte. Schließlich gründete er neben den „Rheinischen Blättern für Erziehung und Unterricht“ ein zweites Periodikum, mit dem er seinen Vorstellungen und Ideen eine breitere Aufmerksamkeit in der Gesellschaft verschaffen konnte und wollte, das „Jahrbuch für Lehrer und Schulfreunde“ (ab 1851).

1854 gewann die konservativ-reaktionäre Elementarschul-Politik in Preußen eine eigene Gestalt, und zwar in Form der Preußischen Regulative, die nach ihrem Verfasser, dem Preußischen Geheimrat Ferdinand Stiehl, auch als die

Stiehlschen Regulative bezeichnet wurden. Für die Elementarschule, die Präparanden- und Seminarausbildung in Preußen wurde hier intentional-inhaltlich festgeschrieben, was für einige Jahrzehnte das Schulwesen in Preußen insgesamt prägen sollte: Ziel war nicht der selbsttätige und selbstständige Mensch und Staatsbürger, der sich selbstbewusst an der Gestaltung der *res publica* beteiligte – wie es vielleicht einer aufgeklärten Vorstellung von Mensch und Gesellschaft entsprochen hätte und wie Diesterweg es vertrat; sondern das Ziel dieser Art von Erziehung und „Bildung“ – wobei man sich fast scheut, diesen im 18. Jahrhundert so emphatisch aufgeladenen Begriff der „Bildung“ hier zu verwenden – war der obrigkeitshörige, unkritisch angepasste und naive, kirchlich-fromme Bürger, der die elementaren Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens sich nur soweit anzueignen hatte, wie dies für sein Funktionieren im autoritär gelenkten Staat vonnöten war. Die in der Präparanden- und Seminarschule zu instruierenden Lehrkräfte hatten sich unkritisch in den Dienst dieser gesellschaftlichen und pädagogischen Vorstellungen zu stellen.

In seinem publizistischen Wirken der fünfziger und sechziger Jahre setzte sich Diesterweg ausführlich und an vielen Stellen sicherlich auch polemisch mit dieser Art von schulischer Erziehung und Lehrerbildung auseinander.⁷ Um seinen gegen den konservativ-reaktionären Zeitgeist gerichteten Vorstellungen eine entsprechende Wirkung zu verschaffen, betrat er in diesen Jahren auch noch ein für ihn neues und bislang unbekanntes und ungewohntes Feld der Auseinandersetzung mit seinen Gegnern: Er wurde zum Politiker, der sich in seiner politischen Arbeit insbesondere natürlich mit den Fragen von Bildung und Erziehung beschäftigte. Von 1858 bis 1866 wirkte er als Abgeordneter der Deutschen „Fortschrittspartei“ im Preußischen Landtag, war dort Mitglied in den entsprechenden Ausschüssen und hielt in der preußischen und deutschen Gesellschaft vielbeachtete Parlamentsreden, denen er durch Abdruck in seinen Periodika zusätzliche Aufmerksamkeit verschaffte. Diesterweg musste jedoch in diesen Jahren auch miterleben, wie viele der Lehrer, die ihn ursprünglich verehrt, bewundert und unterstützt hatten, unter dem Druck der gegebenen politischen Verhältnisse in Preußen und Deutschland in opportunistischer Weise sich von ihm abwandten und in diesem konserva-

7 Vgl. etwa zentral seine drei Reden im Preußischen Landtag gegen die Regulative, die er 1855 publizierte (vgl. die Wiedergabe der drei Reden in: Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg: Sämtliche Werke. II. Abteilung: Verstreute Beiträge und selbständige Schriften. Bd. 20: Texte aus den Jahren 1842–1857. Bearb. v. Christa Breschke u. Sylvia Schütze. Hrsg. v. Ruth Hohendorf/Horst F. Rupp. Neuwied/Kriftel 2000, S. 141–190, 191–258 und 259–339).

tiv-reaktionären System „mitspielten“ – aus Angst vor möglichen Nachteilen, Repressionen und Sanktionen.

So kündigte auch der eine oder andere Verleger Diesterweg die Zusammenarbeit auf. Da sein Sohn Moritz Diesterweg in dieser Zeit jedoch durch die Übernahme der vormaligen Hermann'schen Sortiments- und Kommissionsbuchhandlung in Frankfurt am Main in das Verlagsgeschäft einstieg und zumindest einen Teil seiner Publikationen verlegte, konnte er sich durchaus Ersatz und seiner Stimme in der Öffentlichkeit unverändert Gehör schaffen. Unter dem Strich bleibt jedoch festzuhalten, dass die Zeitläufte im Umfeld des „Reaktionsjahrzehnts“ Diesterweg und seinen pädagogischen und politischen Vorstellungen nicht eben freundlich gesinnt waren. Die Jahre bis zu seinem Tod 1866 hat er als einen Kampf gegen geradezu übermächtige Kräfte erlebt, die ihn ein ganzes Stück weit auch verbitterten und ihn nicht wenig an Lebensfreude kosteten.

2. Diesterwegs liberaler pädagogischer Entwurf

Diesterwegs pädagogischer Entwurf war von Anbeginn seiner Tätigkeit im Bereich von Erziehung und Unterricht liberal und tendenziell auch demokratisch geprägt. Dies gilt, auch wenn er derartige politisch „imprägnierte“ Begriffe in seinen mündlichen und schriftlichen Äußerungen nicht verwenden konnte. Denn sein Leben und sein berufliches Wirken in Deutschland und speziell in Preußen spielten sich unter einem monarchischen und autoritär strukturierten politischen Ordnungssystem ab, das zunehmend restriktiv auf liberale und demokratische Erscheinungen in der Gesellschaft reagierte. Diesterwegs pädagogischer Ansatz speiste sich aus den Quellen von Aufklärung und Preußischen Reformen. Ihm ging es um die Bildung des Individuums, das befähigt werden sollte, sich als bewusste und reflektierte Persönlichkeit in die Gesellschaft und ihre weitere Entwicklung einzubringen. Alles, was wir von Diesterweg wissen und an veröffentlichten Äußerungen vorliegen haben, ist von diesem Denken geprägt. Die vielleicht umfassendste und konsequenteste Umsetzung dieses pädagogischen Ansatzes liegt uns in seinem pädagogischen Bestseller „Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer“⁸ vor, der 1835 einbändig in erster Auflage erschien und der zu Diesterwegs Lebzeiten drei weitere Auflagen (1838, 1844, 1850) erlebte, und zwar schon ab der zweiten Auflage 1838 in zwei Bänden, wobei Diesterweg im ersten Band die Grundlagen seiner Pädagogik entwickelte, während im zweiten Band die Didaktiken der einzelnen Unterrichtsfächer durch von ihm zur Mitarbeit eingeladene Autoren verfasst wurden.

8 Vgl. Anm. 1.

Wir wollen nachfolgend einige von ihm aufgestellte pädagogische Grundsätze festmachen, die in den Ohren von uns Heutigen, die wir seitdem fast zweihundert Jahre intensiver und differenzierter pädagogischer Reflexion „absolviert“ haben, in mancher Hinsicht vielleicht trivial und unterkomplex klingen mögen. Die Unterlassung einer historischen Kontextualisierung verführt den einen oder anderen heutigen Pädagogen auch dazu, Diesterwegs pädagogisches Denken als „Schulmännerklugheit“⁹ abzuqualifizieren. Eine solch überhebliche Annäherung an Diesterweg erkennt jedoch ganz fundamental das geradezu revolutionäre Moment seiner Pädagogik, das ihn in eine Reihe mit Jan Amos Comenius, Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi und Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher stellt. Dies wird besonders deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, in welchem Zustand sich die (schul)pädagogische Wissenschaft im 19. Jahrhundert befand und wie etwa auch die pädagogischen Entwürfe der Gegner Diesterwegs sich in seiner Zeit präsentierten. Wir haben oben bereits auf Ferdinand Stiehl und seine „preußische Staatspädagogik“ hingewiesen, wie er sie in seinen Regulativen entwickelt hat und auf die wir unten noch etwas genauer eingehen werden.

Zuerst seien hier jedoch einige Grundzüge von Diesterwegs Pädagogik präsentiert, wie er sie in seinem „Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer“ entworfen hat. Wir bieten nachfolgend die „Regeln für den Unterricht in Betreff des Schülers, des Subjekts“ nach seinem „Wegweiser“¹⁰:

- Unterrichte naturgemäß.
- Richte dich bei dem Unterrichte nach den natürlichen Entwicklungsstufen des heranwachsenden Menschen.
- Beginne den Unterricht auf dem Standpunkt des Schülers, führe ihn von da aus stetig, ohne Unterbrechung, lückenlos und gründlich fort.
- Lehre nichts, was dem Schüler dann, wann er es lernt, noch nichts ist, und lehre nichts, was dem Schüler später nichts mehr ist.
- Unterrichte anschaulich.

9 Vgl. etwa die entsprechende Charakterisierung in einem ansonsten ganz vorzüglichen Standardwerk zur Geschichte der Pädagogik: Karl-Ernst Jeismann/Peter Lundgreen (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Band III: 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München 1987, S. 92.

10 Wir zitieren hier nach einer populären Ausgabe von Diesterwegs „Wegweiser“ aus dem Jahr 1921: Adolf Diesterwegs *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer*. Bearbeitet und mit einer Einleitung versehen von Dr. K. Wacker, Seminardirektor in Koblenz. 7. Aufl. Paderborn 1921. Hier bietet der Autor auf den Seiten 97–144 die genannten „Regeln für den Unterricht“ samt ausführlichen Erläuterungen.

- Schreite vom Nahen zum Entfernten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichterem zum Schwereren, vom Bekannten zum Unbekannten fort.
- Unterrichte nicht wissenschaftlich, sondern elementarisch.
- Befolge überall den formalen Zweck oder den formalen und materialen zugleich, erzeuge den Schüler durch denselben Gegenstand möglichst vielseitig, verbinde namentlich das Wissen mit dem Können und übe das Erlernte so lange, bis es dem untern Gedankenlauf übergeben ist.
- Lehre nie etwas, was der Schüler noch nicht fasst.
- Sorge dafür, dass die Schüler alles behalten, was sie gelernt haben.
- Nicht abrichten, nicht ad hoc erziehen und bilden, sondern die allgemeine Grundlage zur Menschen-, Bürger- und Nationalbildung legen.
- Gewöhne den Schüler ans Arbeiten, mache es ihm nicht nur lieb, sondern zur andern Natur.
- Berücksichtige die Individualität deiner Schüler.

Diese Art von Pädagogik traute dem Schüler als dem zukünftigen Staatsbürger und als dem verantwortlichen Partizipanten an Gesellschaft, Kultur und auch Ökonomie etwas zu, wollte seine individuellen Fähigkeiten zur Entfaltung bringen, setzte eben auf seine „Bildung“ im emphatischen Sinne, wie sie sich in der Geistes- und Kulturgeschichte Europas in den vorangehenden Jahrhunderten herauskristallisiert hatte.

Diesem im engeren Sinne pädagogischen Entwurf sollte auch die Form des (Elementar-)Schulsystems entsprechen. Federführend hatte Diesterweg dafür zusammen mit einigen anderen im Frühjahr 1848 Vorschläge für die Ausformulierung von Schulparagrafen einer neuen Preussischen Verfassung entworfen, die bestimmte Defizite des bisherigen Schulsystems beheben wollten, wie die Verantwortung der Kirchen für die Schule, also etwa die „geistliche Schulaufsicht“ und die Überführung der Schule in eine rein staatliche Verantwortung.

In sieben knappen Paragrafen präsentierte sich dieser „Vorschlag“¹¹:

„§ 1 Die Schule ist Staatsanstalt; sie ist von der Kirche unabhängig.

§ 2 Der Staat gewährleistet dem Kinde jedes Preußen den zur allgemeinen Menschen-, Bürger- und Nationalbildung erforderlichen Unterricht.

§ 3 Dieser Unterricht wird auf den verschiedenen Stufen der Volksschule unentgeltlich erteilt. Auch in allen höheren Bildungsanstalten empfangen Unbemittelte unter dem im Gesetze näher zu bestimmenden Bedingungen freien Unterricht.

11 Zitiert nach Horst F. Rupp: Religion und ihre Didaktik bei Fr. A. W. Diesterweg, Ein Kapitel einer Geschichte der Religionsdidaktik im 19. Jahrhundert. Weinheim und Basel 1987, S. 307 bzw. Rupp: Diesterweg Fokus (wie Anm. 1), S. 318.

§ 4 Der Unterricht ist allen Konfessionen gemeinschaftlich. Der allgemeine Religionsunterricht verbleibt der Schule, der konfessionelle ist von derselben ausgeschlossen.

§ 5 Jeder kann Unterricht erteilen und Bildungsanstalten errichten, der die gesetzlichen Bestimmungen erfüllt, an welche diese Berechtigung geknüpft ist.

§ 6 Der Staat überwacht alle Erziehungs- und Unterrichtsanstalten ohne Ausnahme.

§ 7 Das Unterrichtsgesetz regelt die Ausführung der vorstehenden Bestimmungen.“

3. Die Stiehlschen Regulative – der zur preußischen Staatspädagogik erhobene Gegenentwurf zur liberalen Pädagogik Diesterwegs

Mit dem Sieg der staatlichen Reaktion nach 1849 in Preußen und in Deutschland geriet verstärkt auch Diesterwegs pädagogische und Lehrerbildungskonzeption ins gesellschaftliche Abseits. Endgültig festgeschrieben wurde dieser Sachverhalt in Form der Stiehlschen Regulative von 1854, die sich explizit – nach Feststellung ihres Autors Ferdinand Stiehl – in prinzipiellem Gegensatz zu Diesterwegs Konzeption verstanden.¹² Mit der von den Regulativen festgeschriebenen Form der Lehrerbildung wurden großenteils die Fortschritte eliminiert, die ursprünglich mit dem Konzept der Seminarbildung verbunden waren; so beispielsweise

- die Rezeption und Integration von pädagogischer und didaktischer Theorie im Seminarrahmen. Die Regulative dekretierten: „Was bisher an einzelnen Seminarien noch unter den Rubriken Pädagogik, Methodik und Didaktik, Katechetik, Anthropologie und Psychologie usw. etwa gelehrt sein sollte, ist von dem Lectionsplan zu entfernen und ist statt dessen für jeden Kursus in wöchentlich zwei Stunden ‚Schulkunde‘ anzusetzen“¹³. An pädagogischer Theorie sollte genügen „eine Zusammenstellung und Erläuterung der in der heiligen Schrift enthaltenen hierher gehörenden Grundsätze. [...] Die Lehre von der Sünde, menschlichen Hilfsbedürftigkeit, von dem Gesetz, der göttlichen Erlösung und Heiligung ist eine Pädagogik, welche zu ihrer

12 Vgl. Ferdinand Stiehl: Aktenstücke zur Geschichte und zum Verständnis der drei Preußischen Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854. Berlin 1855, S. 5.

13 Die drei Preußischen Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854 über Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarschul-Unterrichts. Im amtlichen Auftrage zusammengestellt und zum Drucke befördert von F. Stiehl. Berlin 1854. ⁵1855. ⁶1858, S. 12.

Anwendung für den Elementarlehrer nur weniger Hülfsätze aus der Anthropologie und Psychologie bedarf“¹⁴;

- eine fundierte Einführung in die den Schulfächern zugeordneten Fachdisziplinen. Der für die Seminaristen bestimmte Umfang des Wissens orientierte sich engstens an den für die einklassige Landschule vorgesehenen Inhalten¹⁵, was etwa eine radikale Reduzierung des mathematischen Wissens und Könnens, des realistischen Lehrstoffs usw. bedeutete;
- eine tendenziell formal ausgerichtete Bildung, die sich abwandte von einem material orientierten, auf Anhäufung oft unverstandener Wissensbestände abzielenden Bildungsideal. Die Forderung formaler Bildung, wie sie etwa von Aufklärung und Neuhumanismus erhoben worden war und wie sie Diesterweg unter der Bezeichnung einer „allgemeinen Menschenbildung“ fasste, hatte das selbständige, mündige Subjekt im Blick, dem damit die Möglichkeit zu autonomer, an seinen individuellen Anlagen orientierter Entwicklung eröffnet werden sollte. Stattdessen forderten die Regulative von den Seminaristen insbesondere das Memorieren immenser religiös-dogmatischer Stoffmassen (Lieder, Katechismus- und Bibelverse);
- die Forderung einer fachkompetenten Schulaufsicht. Die geistliche Schulaufsicht wurde bestätigt. Das „ganze Leben im Seminar“ sollte „eine evangelisch-christliche Lebensgemeinschaft“¹⁶ verkörpern. Ungeniert sprachen die Regulative vom „Kirchendienst des Schullehrers“ und seiner „Aufgabe des künftigen Organisten“¹⁷; die Seminarzöglinge wurden „als künftige Diener des Staats und der Kirche“¹⁸ gesehen;
- das Bildungsideal des kritischen, selbsttätigen und zur Selbstbestimmung zu befähigenden Seminaristen – und damit letztlich auch Schülers und Staatsbürgers. Seminar und Schule hatten in den Regulativen dahingehend zu wirken, dass „die Jugend erzogen werde in christlicher, vaterländischer Gesinnung und in häuslicher Tugend“¹⁹.

Es ist hier nicht möglich, alle Punkte im Detail aufzuführen, an denen die Regulative hinter den schon erreichten Fortschritt in der Lehrerbildung zurückfielen²⁰; die oben aufgewiesenen Aspekte mögen an dieser Stelle zur Illus-

14 Ebd., S. 14.

15 Ebd., S. 6 et passim.

16 Ebd., S. 24.

17 Ebd., S. 44.

18 Ebd., S. 13.

19 Ebd., S. 8.

20 Vgl. dazu Reble: Diesterweg (wie Anm. 2), S. 666 f., und Rupp: Religion Didaktik (wie Anm. 11), S. 342–372.

tration genügen. Deutlich ist aber, dass sich mit Diesterwegs Konzeption der Lehrerbildung und derjenigen der Regulative zwei konträre Modelle gegenüberstanden: zum einen das vom Zielpunkt einer normativen Einpassung des Seminaristen – und damit natürlich auch des Schülers – in das obrigkeitsstaatlich-reaktionär und kirchlich-dogmatisch geprägte Weltbild, und zum anderen die Orientierung am Bildungsideal des kritischen und dialogfähigen, auf breiter Wissensbasis gebildeten, zu autonomem Handeln zu befähigenden Individuum, womit gleichsam das neuhumanistische Bildungsideal etwa eines Wilhelm von Humboldt auch auf das Seminar und die Elementarschule appliziert und damit seiner ursprünglichen Intention nach demokratisiert wurde, wie es Humboldt z.B. in seinem Litauischen Schulplan gefordert hatte²¹. Durch den politischen Sieg der Reaktion bestimmte aber nicht etwa Diesterwegs Konzeption der Lehrerbildung die nächsten Jahrzehnte der preußischen Entwicklung, sondern die Stiehlschen Regulative, die – mit einigen moderaten Änderungen – bis 1872 in Geltung standen und dann von den „Allgemeinen Bestimmungen betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen“ abgelöst wurden. Aber weder diese „Allgemeinen Bestimmungen“ noch die 1901 im Wilhelminischen Preußen-Deutschland diese ersetzenden neuen „Lehrpläne für Präparandenanstalten und Lehrerseminare“ brachten eine prinzipielle Richtungsänderung. Helmuth Kittel stellt wohl zu Recht fest: Sie bedeuten eine „geradlinige Fortführung des einmal eingeschlagenen Weges [...]“ der Regulative²². Die politische „Okkupation der Schule“ im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts hat Christa Berg recht klar mit ihrer Untersuchung belegt²³. Diesterwegs umfassende aufklärerisch-neuhumanistisch, liberal und demokratisch geprägten Bildungsvorstellungen hatten im obrigkeitsstaatlichen und monarchisch-autokratischen Preußen-Deutschland keine Realisierungschancen. Allenfalls den „schulpraktischen“ Diesterweg rezipierte man etwa in der Lehrerbildung. Seine empirisch-deskriptiv basierte und pragmatisch-realistisch orientierte Unterrichtstechnik und -methodik, wie er sie in seine Schulbücher und insbesondere in seinen „Wegweiser“ hatte einfließen lassen, wurden nach wie vor als unübertroffen in die Seminararbeit integriert. Diesterweg erlitt auf seine Art damit ein ähnliches Schicksal wie sein Zeitgenosse Johann Friedrich

21 Wilhelm von Humboldt: Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre. Frankfurt am Main 1984, S. 76–82. Vgl. auch Rupp: Diesterweg Pädagogik Politik (wie Anm. 2), S. 110 ff.

22 Helmuth Kittel: Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen 1926–1932. Eine zeitgeschichtliche Studie über das Verhältnis von Staat und Kultur. Berlin/Hannover/Darmstadt 1957, S. 25.

23 Christa Berg: Die Okkupation der Schule. Eine Studie zur Aufhellung gegenwärtiger Schulprobleme an der Volksschule Preußens (1872–1900). Heidelberg 1973.

Herbart, der – von den Herbartianern trivialisiert und auf simple Strukturen reduziert – gleichsam als „Vater der Formalstufen“ rezipiert wurde und in Erinnerung blieb, ohne dass für viele seine komplexe, philosophisch fundierte Pädagogik in den Blick geriet. Auch in Bezug auf Diesterweg gilt es unseres Erachtens, die auf selektiver Wahrnehmung beruhende restringierte Rezeption zu überwinden und wieder den „ganzen“ Diesterweg zu sehen, dessen Pädagogik und Lehrerbildungsentwurf in eine umfassende Bildungstheorie und einen demokratisch, sozial und liberal orientierten Gesellschaftsentwurf eingebettet waren. In seiner Konzeption der Lehrerbildung hatte er darüber hinaus ein Modell inauguriert, das eine in seiner Zeit praktikable Lösung des für uns heute wieder offenen Theorie-Praxis-Vermittlungsproblems bot. Eine abqualifizierende Charakterisierung von Diesterwegs Pädagogik, Didaktik und Lehrerbildung als „Schulmännerklugheit“ – wie sie in einem im Übrigen sicherlich wichtigen, ja vorzüglichen „Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte“²⁴ zum Ausdruck gebracht wird – würde, soweit ich sehe, einer genaueren Kenntnisnahme und Analyse seines Werkes wohl nicht standhalten.

4. Weiterführende Thesen zu Diesterwegs liberaler Pädagogik

1. Diesterwegs primäres Interesse als *Pädagoge* galt dem Individuum und dessen *Bildung*. Ganz bewusst griff er diesen Terminus aufklärerisch-neuhumanistischen Denkens auf, der von der Bildungsfähigkeit und auch dem Recht auf Bildung eines jeden menschlichen Individuums ausgeht. Mündigkeit, Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung waren die intentional-inhaltlichen Äquivalente des Bildungsbegriffs. Damit sollte aber keiner individualistischen Verengung pädagogischer Theorie und Praxis das Wort geredet werden.
2. In dem sich zu seiner Zeit formierenden gesellschaftlichen Subsystem (Elementar-)Schule galt es, Versuche verschiedener weltanschaulich-politischer Richtungen abzuwehren, öffentliche Erziehung in ihrem Sinne zu instrumentalisieren: Zum einen waren die Erziehungsoptimisten bzw. -utopisten versucht, die Schule als Hebel zur Veränderung der Gesellschaft einzusetzen. Diesterweg wehrte dies klar ab, auch wenn er vielleicht bisweilen gewünscht hätte, dass eine Veränderung der Gesellschaft auf diesem Wege möglich gewesen wäre. Aber er war Realist genug, die Unmöglichkeit eines solchen Unterfangens zu sehen und – unter pädagogisch-ethischen Aspekten betrachtet – auch die „Anruchigkeit“ eines solchen Instrumentali-

24 Jeismann/Lundgreen: Handbuch (wie Anm. 9), S. 92.

sierungsversuches von öffentlicher Erziehung und damit auch des Individuums abzuweisen. Zum zweiten – und dies sah er realistischerweise in der gegebenen historischen Situation als die größere Gefahr – gab es massive Versuche von Seiten der herrschenden Mächte, sprich des restaurativen bzw. reaktionären Staates und der orthodox tendierenden Kirche, die Schule in ihrem Sinne zum Erhalt des gesellschaftlichen Status quo zu instrumentalisieren und sozusagen den obrigkeitshörigen, frommen Untertanen mit Hilfe der Schule zu sozialisieren. In den drei Preußischen Regulativen von 1854 kulminierte diese Entwicklung. In ihnen wird der Elementarschule die Aufgabe zugewiesen, „die Jugend [...] in christlicher, vaterländischer Gesinnung und in häuslicher Tugend“²⁵ zu erziehen. Diesterweg hat sich ganz klar und in aller Schärfe gegen diese Art der Staatspädagogik gewandt, die sich im Bunde mit der Staatskirche befand.

3. Aufgrund dieser Erfahrungen hat er in den fünfziger Jahren ein neues institutionelles Modell von Schule vertreten. Nachdem er jahrelang für eine konsequente Verstaatlichung der Schule gekämpft hatte, sprach er sich nun für eine stärkere Beteiligung der Bürger über ihre Kommunen an der Schulorganisation aus.
4. Diesterweg hatte schon sehr früh die Dimension der Gesellschaft in seine pädagogische Theorie integriert. Er unterschied vier Lebens- und Erziehungskreise, die unterschiedlich starken Einfluss auf das Individuum nahmen: Familie, Staat, Schule und Kirche. In Relativierung eines aufklärerischen Erziehungsoptimismus billigte er den Kreisen Familie und Staat, da sie näher am Leben angesiedelt seien, einen sehr viel größeren Einfluss auf Erziehung und Sozialisation der Individuen zu. Auch aus diesem Grunde müsse eine Veränderung der Gesellschaft im gesellschaftlichen und politischen Bereich, und nicht im pädagogischen ansetzen.
5. Für die Schule selbst forderte Diesterweg einen Freiraum, eine *Autonomie in Theorie und Praxis*, die den pädagogisch Verantwortlichen die Möglichkeit belasse, in ihrem Handlungsfeld primär nach pädagogischen Kategorien und Normen zu entscheiden und alle sachfremden Instrumentalisierungen abzuweisen.
6. Schule hatte also nicht die Aufgabe, für eine politische Richtung, für eine bestimmte Religion, Konfession bzw. Kirche oder auf einen bestimmten Beruf hin zu erziehen – „Erziehung ad hoc“ zu betreiben, wie Diesterweg dies immer wieder bezeichnete –, sondern „allgemeine Menschenbildung“ hatte ihre Intention und Funktion zu sein. In dieser „allgemeinen Menschenbildung“ war aber selbstverständlich die Dimension der Gesellschaft mitge-

25 Preußische Regulative (wie Anm. 13), S. 8.

dacht. Der Mensch war in Diesterwegs dialektisch geschulter Sicht eben nicht nur Individuum, isoliertes Subjekt, sondern auch ein Gesellschaftswesen. Er musste deshalb in der öffentlichen Schule auch vorbereitet werden auf eine verantwortliche und demokratische Teilhabe und Teilnahme an der Gesellschaft. Daran war nun aber die konservativ-reaktionäre preußische Staatspädagogik überhaupt nicht interessiert.

7. Diesterweg war hiermit ganz klar über das Konzept einer ständisch strukturierten Klassengesellschaft hinausgegangen und vorgedrungen zum – in seiner Zeit noch uneingelösten – Ideal eines auf der Partizipation aller Bürger beruhenden liberalen und demokratischen Staatswesens. Das große, im 19. Jahrhundert erst angedachte, aber auch heute noch umstrittene Problem war, wie diese Partizipation der Bürger am Staatswesen zu organisieren sei. Diesterweg präferierte an verschiedenen Stellen seines Werkes eine korporative, berufsständische Organisation. Diese lag ihm wohl vor allem aufgrund seiner Tätigkeit im Bereich des Lehrerbildungswesens nahe. Hier hatte er dieses Modell etwa in Form von Lehrervereinen mit demokratischen Entscheidungsstrukturen propagiert und auch praktiziert. Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen setzte er sich dafür ein, aufbauend auf der gesellschaftlichen Struktur der modernen neuzeitlichen Berufe die demokratische Organisation der Gesellschaft insgesamt zu betreiben. Dies ist unseres Erachtens als eine Art „Suchbewegung“ nach möglichen Modellen der demokratischen Formierung der Gesellschaft zu interpretieren, da ja erprobte andere Modelle, die man hätte übernehmen können, überhaupt noch nicht vorhanden waren.
8. Von dem aufgewiesenen prinzipiell demokratischen Denkansatz Diesterwegs sind nahezu alle seine Äußerungen geprägt, so etwa, wenn er auf die „allgemeine Menschenbildung“ aufklärerisch-neuhumanistischer Provenienz rekurriert. Dies schlug sich auch in der Struktur seiner Pädagogik und Didaktik nieder. So interpretierte er das Verhältnis von Lehrer und Schüler von der Kategorie des Dialogs her. Der Schüler war nicht mehr der passive Rezipient vorgegebener Stoffe – und damit auch einer für ihn nicht verfügbaren Weltsicht –, sondern er war über die Kritikfähigkeit zur Selbsttätigkeit und Mündigkeit zu bilden. Oder: Es sollte für die Elementarschule keinerlei inhaltliche Bildungsbegrenzung mehr geben, wie dies die ständisch-reaktionäre Staatspädagogik vertrat.

