

„das Exempel wirkt“

Christian Gotthilf Salzmanns psychologisch-pädagogische Lehre vom entwickelnden, erziehenden und bildenden Umgang mit Kindern¹

von
Ulrich Herrmann

„Großzügige Leitung bei pünktlicher Ordnung der Tätigkeit und des Genusses; ein heiteres Familienleben, gleich entfernt von schwächendem Luxus und gemeiner Lebenssitte, von hässelnder Behandlung und enger Schulzucht, von täglicher Zerstreung und klösterlicher Eingeschlossenheit; ein wohlgeordnetes Familienleben in der freien Natur, von Modetorheiten entfernt und gewürzt durch Tätigkeit; Schätzung des Originellen und Individuellen, soweit es der Schätzung wert ist; gutgewählte Übung des geistigen Menschen in jeder Hinsicht, in Schätzung des Physischen ohne Übertreibung; ein stetes Streben nach wissenschaftlicher Gründlichkeit, willige Annahme des Erprobten, aber Entfernung pädagogischer Faiselei.“

Mit diesen Worten charakterisiert Johann Christoph Friedrich GutsMuths – der Begründer der modernen Leibesübungen und einer der ersten und engsten Mitarbeiter von Salzmann – dessen Leben und Wirken, Denken und Tun und damit zugleich die pädagogischen Grundgedanken von Salzmanns „Erziehungsinstitut Schnepfenthal“.² Und schon zu seinen Lebzeiten war 1790 über Salzmann in einer Übersicht über die zeitgenössischen Pädagogen zu lesen: „Einer

¹ Vortrag anlässlich der Übergabe des Salzmann-Portraits durch die Ostdeutsche Sparkassenstiftung im Land Brandenburg gemeinsam mit der Mittelbrandenburgischen Sparkasse in Potsdam an das Rochow Museum Reckahn, zugleich anlässlich der Bestellung des Vf. zum Honorar-Professor an der Universität Potsdam, am 25.10.2003 auf Schloss Reckahn.

² GutsMuths in seinem Nachruf auf Salzmann, in: Morgenblatt für gebildete Stände, 1811, Nr. 292, hier zit. nach: Johannes Ludolf Müller: Die Erziehungsanstalt Schnepfenthal, 1784-1934. Festschrift aus Anlass des 150jährigen Bestehens der Anstalt. Schnepfenthal: Buchhandlung der Erziehungsanstalt 1934, S. 48. – Zu Salzmann allgemein vgl. Johann Wilhelm Ausfeld: Erinnerungen aus dem Leben Christian Gotthilf Salzmanns, des Gründers der Erziehungsanstalt Schnepfenthal. Leipzig 1884. – Ulrich Herrmann: Christian Gotthilf Salzmann. In: Ders.: Die Philanthropen. In: Hans Scheuerl (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. 1, München ²1991, zu Salzmann S. 154-156. Wiederabgedr. in: Ulrich Herrmann: Aufklärung und Erziehung. Weinheim 1993, S. 115-118. – Herwart Kemper/Ulrich Seidelmann (Hrsg.): Menschenbild und Bildungsverständnis bei Christian Gotthilf Salzmann. Weinheim 1995. – Hanno Schmitt: Pädagogen im Zeitalter der Aufklärung – die Philanthropen: Johann Bernhard Basedow, Friedrich Eberhard von Rochow, Joachim Heinrich Campe, Christian Gotthilf Salzmann. In: Heinz-E. Tenorth (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. [Originalausgabe] München 2003, zu Salzmann S. 135-137. – Salzmanns Schriften sind nachgewiesen in: Wolfgang Pfauch/Reinhard Röder: Christian Gotthilf Salzmann - Bibliographie unter Berücksichtigung von Besitznachweisen in Bibliotheken. Berlin (Ost) 1980. – Neuere Nachdrucke: Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher. Bad Heilbrunn ²1964. – Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder. Bad Heilbrunn 1961. – Moralisches Elementarbuch. Mit 67 Ill. von Daniel Chodowiecki. Hrsg. von Hubert Göbels. Dortmund 1980. – Religionsbücher. Nachdrucke, mit einer Einleitung von Rainer Lachmann. Köln 1994.

der tätigsten Beförderer einer verbesserten Erziehung, und einer der aufgeklärtesten Männer im Erziehungsfache. Fast alle Schriften dieses Mannes verraten die Meisterhand, und werden bleiben, wenn die unreifen Produkte unserer Alltagsscribler längst vergessen sind. Herr Salzmann kann sich ganz zu der Fassungskraft der Kinder herablassen, ohne ins Tändelnde zu verfallen. Er ist nebst Campen gewiss ihr liebster Gesellschafter, denn immer weiß er ihre Aufmerksamkeit rege zu erhalten, und nie verfällt er in den trockenen Lehrton. Seine Sprache ist gefällig und herzlich, und er ist fruchtbar an Erfindung neuer Gegenstände des kindlichen Unterrichts; und an glücklicher Benutzung alltäglicher Szenen aus der Kinderwelt zu lehrreichen Anmerkungen.“³

Wenn an diesem besonderen Ort der preußisch-deutschen Aufklärungspädagogik des 18. Jahrhunderts, Schloss Reckahn des Herrn von Rochow, jetzt ein Museum für die Aufklärungspädagogik in der unmittelbaren Nachbarschaft des Schulmuseums im noch erhaltenen Reckahnschen Schulhause, die Aufmerksamkeit dem thüringischen Pfarrer und Erzieher Salzmann gilt, dann lägen zahlreiche Bezugnahmen nahe: Salzmann hat die Reckahnsche Schule besucht und hat sie, neben dem Dessauer Philanthropinum, wo er selber Lehrer gewesen war, „so vortrefflich gefunden, dass ich aufrichtig gestehen muss, wie ich in beiden sehr vieles gelernt habe, welches ich ... dankbarlich rühmen werde.“⁴ Salzmann war ein den Illuminaten nahestehender Aufklärer der kleinen Leute in der Landbevölkerung⁵, ein überaus erfolgreicher Volksschriftsteller⁶, ein scharfer Kritiker gesellschaftlicher und ökonomischer Missstände im ausgehenden 18. Jahrhundert in Deutschland (in seinem Roman „Carl von Carlsberg oder über das menschliche Elend“⁷), seine religionspädagogischen Schriften waren weit verbreitet. Zu DDR-Zeiten feierte man 1984 das 200jährige Jubiläum von Schnepfenthal und rechnete Salzmann zum „fortschrittlichen nationalen Erbe“, wie es im Programm der SED formuliert worden war: „Die sozialistische Nationalkultur der Deutschen Demokratischen Republik

³ Samuel Baur: Charakteristik der Erziehungsschriftsteller Deutschlands. Leipzig 1790, Reprint mit einer Einleitung von Gernot Koneffke, Vaduz FL 1981, S. 389. – Rochow sind hier 4 Seiten gewidmet (S. 365-368), Salzmann hingegen 11 Seiten (S. 389-400)!

⁴ Über das Philanthropinum vgl. auch Anm. 16. – Alle Salzmann-Zitate nach: Richard Bosse/Johannes Meyer (Hrsg.): Christian Gotthilf Salzmanns Pädagogische Schriften. 1. Teil, Wien/Leipzig 1886. Der Band enthält eine ausführliche Darstellung von Salzmanns Leben und Wirken und neben einer Einführung in seine Pädagogik die folgenden Texte: Noch etwas über die Erziehung [mit dem Plan von Schnepfenthal], Krebsbüchlein, Conrad Kiefer, Ameisenbüchlein.

⁵ Gudrun Burggraf: Christian Gotthilf Salzmann im Vorfeld der Französischen Revolution. Germering 1966. – Christine Schaub: Salzmanns Schulgründung im Lichte der Illuminaten. In: Kemper/Seidemann 1995 (wie Anm. 2), S. 103-129.

⁶ Roswitha Grosse: Christian Gotthilf Salzmanns „Der Bote aus Thüringen“, Schnepfenthal 1788-1816. Eine Zeitschrift der deutschen literarischen Volksaufklärung an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert. Frankfurt/M. 1989.

⁷ In 6 Bdn., Leipzig 1784-1788.

schließt die sorgsame Pflege und Aneignung aller humanistischen und progressiven Kulturleistungen der Vergangenheit ein.“⁸ Und ein Honecker-Zitat als Motto durfte auch nicht fehlen. GutsMuths Leibesübungen waren jetzt durch vormilitärische Ausbildung ersetzt... Der jüngste Versuch, aus einigen von Salzmanns Schriften und aus den Berichten über seine Praxis eine Erziehungs- und Bildungstheorie zu rekonstruieren, misst ihn an einer ihm fremden Messlatte und geht auf merkwürdige Weise an Salzmanns Intentionen vorbei: weil er doch eine „Theorie“ gerade *nicht* wollte.⁹ Im „Morgenblatt für die gebildeten Stände“ des Erntemondes des Jahres 1810 hatte Salzmann geschrieben: „Meine Pädagogik lernte ich nicht aus Büchern, sondern durch Beobachtung der kindlichen Natur.“¹⁰ Eine Pädagogik – wie der Begriff sagt: eine Erziehungslehre und keine Erziehungswissenschaft oder Bildungstheorie – war Salzmanns Anliegen, besonders ihre psychologische Begründung aus der *Alltagserfahrung* heraus, denn eine andere konnten (und können) Eltern und Erzieher nicht haben, und an diese Erfahrung musste und muss pragmatisch und eklektisch angeknüpft werden – durch „lehrreiche Anmerkungen“, wie Baur 1790 notiert –, wenn der erziehende Umgang mit den Kindern sich bessern sollte, bei „williger Annahme des Erprobten“, wie GutsMuths schrieb, oder eben nach dem Satze des Apostels Paulus: „Prüfet aber alles, und das Gute behaltet.“ (1. Thess. 5, 21), das Motto auch für das erste umfassende pädagogische Kompendium, das der Hallische Theologe und Pädagoge und Direktor der Franckeschen Anstalten, August Hermann Niemeyer, im Jahre 1796 vorlegte.¹¹ Zeitgenossen wie der Königlich Preußische Oberconsistorialrath bei der Kurmärkischen Regierung zu Potsdam, Bernhard Christian Ludwig Natorp, wussten übrigens Salzmanns Rang zu schätzen. Natorp eröffnet in seiner „Kleinen Schulbibliothek“ von 1811 die Abteilung „Schriften für Schullehrer über Erziehung, Unterricht und Schulhalten“ mit Salzmanns „Ameisenbüchlein“, „Krebsbüchlein“ und „Konrad Kiefer“ *vor* Niemeyer, Schwarz, Rousseau, Jean Paul und Pestalozzi.¹²

⁸ Zitiert in: Gothaer Museumsheft. Abhandlungen und Berichte zur Regionalgeschichte, Jg. 1984: 200 Jahre Salzmannschule, Sonderheft 2, Gotha 1984. Dort Tafel 6: Historischer Festsaal [sic!] der EOS Salzmann, dekoriert mit der FDJ-Fahne und einem Portrait von Erich Honecker. – In Sonderheft 1 ist dieser Raum um 1910 zu sehen: Historischer Betsaal [sic!] der Erziehungsanstalt. – Vgl. Gerfried Fuhlbrügge: Die Salzmannschule als Erweiterte Oberschule in der DDR. In: Kemper/Seidelmann 1995 (wie Anm. 1), S. 171-194.

⁹ Dietrich Benner/Herwart Kemper: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil I: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus. Weinheim 2001, S. 137-187: Salzmann und das Erziehungsinstitut in Schnepfenthal.

¹⁰ Zitiert nach Müller 1934 (wie Anm. 2), S. 45.

¹¹ August Hermann Niemeyer: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher. Zuerst Halle 1796, zahlr. Auflagen, als Nachdruck der 1. Aufl. hrsg. von Hans-Hermann Groothoff und Ulrich Herrmann, Paderborn 1970. – Vgl. auch Ulrich Herrmann: „Eklektik“ und „Systematik“ in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion des ausgehenden 18. und frühen 19. Jahrhunderts. In: Aufklärung 1 (1986), H. 1, S. 67-79.

¹² Bernhard Christian Ludwig Natorp: Kleine Schulbibliothek. Ein Verzeichnis auserlesener Schriften für Lehrer an Elementar- und niedern Bürgerschulen, mit beigefügten Beurteilungen. Duisburg/Essen 1811, S. 32ff.

Was „durch Beobachtung der kindlichen Natur“ zu lernen war (und ist!) für einen entwickelnden, förderlichen und bildenden Umgang mit den Kindern und Heranwachsenden und welche psychologisch-pädagogischen Einsichten daraus zu gewinnen sind, erzählte Salzmann in *Geschichten*, die pädagogische Szenen enthalten und die verdeutlichen, was man falsch und was man richtig machen kann. Er redet nicht *über* die Sache der Erziehung und ihrer Probleme, sondern *von* ihnen; im wortwörtlichen Sinne „bringt er sie zur Sprache“. Die literarischen Gattungen, die Salzmann wählte, um seine Geschichten aus dem Familien- und Erziehungsalltag der Eltern und Kinder formulieren zu können, legen es nicht auf systematische Erörterungen und auch nicht auf theoretische Herleitungen und Begründungen an; denn diese können schwerlich in die Bildersprache der Alltagsgeschichten gekleidet werden. Deshalb ist Salzmann bis heute einer jener pädagogischen Schriftsteller, von denen man pädagogisches Sehen und Denken¹³ lernen kann, d.h. pädagogisches Reflektieren, um sich selber pädagogisch aufzuklären. Wenn Selbstaufklärung das generelle volkspädagogische Ziel Salzmanns war, so musste das Medium dem entsprechen: die das Nachdenken anregende Exempel-Erzählung, so wie es die Menschen damals z.B. von den Gleichnissen des Neuen Testaments kannten.

Ein weitere Bemerkung zu möglichen Missverständnissen von Salzmanns Wollen und Wirken sei vorab erlaubt. Ich finde die Bezeichnung „Erziehungsanstalt“, die Salzmann für seine Institutsgründung im Jahre 1784 selber benutzte, eigentlich irreführend; denn diese „Anstalt“ war gar keine im furchterregenden Sinne des Wortes, sondern nichts anderes als eine große Familie, eine „Schulgemeinde“ wird die Reformpädagogik hundert Jahre später sagen (Wynekens Freie Schulgemeinde Wickersdorf oben im Thüringer Wald bei Saalfeld). Und eine „Schule“ i.e.S. war sie auch nicht (wenn natürlich regelmäßig Unterricht erteilt wurde), eher schon ein Internat mit Familienanschluss. Es ist ja bezeichnend, dass GutsMuths für Schnepfenthal zweimal die Charakterisierung „Familienleben“ verwendet.¹⁴ Warum Salzmann die Bezeichnung „Philanthropinum“ vermied – er kam ja aus Dessau von Basedows dortigem Philanthropinum –, kann man nur vermuten; vielleicht wollte er die Bezeichnung vermeiden, um nicht in die zeitgenössischen Auseinandersetzungen über diese „Musterschule“ einbezogen zu werden.¹⁵ Salzmann war von 1781 bis 1784 in Dessau gewesen, und in sei-

¹³ Andreas Flitner/Hans Scheuerl (Hrsg.): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. Zuerst München 1967 (zahlr. Aufl.), aktualisierte Neuausgabe Weinheim/Basel 2000.

¹⁴ S. oben Anm. 2.

¹⁵ Dazu ein Hinweis bei August Hermann Niemeyer 1796 (wie Anm. 11), S. 21: „Die Basedowsche Reform spannte die Erwartungen zu hoch, weil sie sich zu laut ankündigte, und zu ungerecht gegen schon vorhandenes Gute war. Sie schien überdies...in einigen Stücken zu spielend, in andern zu gewagt, in anderen zu umständlich. Junge, unerfahrene Männer – meist warme Köpfe, welche die Herolde der philanthropischen Erziehungsart wur-

ner Werbeschrift für Schnepfenthal „Noch etwas über die Erziehung – Ankündigung einer Erziehungsanstalt“ schrieb er über seine Erfahrungen dort mit Dankbarkeit.¹⁶ – Das Dessauer Philanthropin war eine Internatsschule. Für Schnepfenthal scheint mit die Bezeichnung „Landerziehungsheim“ zu sein in genau dem Sinne, wie Hermann Lietz ihn am Ende des 19. Jahrhunderts einführte und wie er uns heute geläufig ist: das Zusammenleben von Lehrern und ihren Familien mit Schülern in familienförmigen Gruppen in einem Alltag, der zwar *zeitlich* vornehmlich von Unterricht und Lernen bestimmt ist, dies aber einbettet in einen Alltag mit den gemeinsamen Mahlzeiten und Mußestunden, mit Musizieren und stiller Lektüre, Werken und Theaterspielen, sozialen und sportlichen Aktivitäten, eingebettet in einen Jahreslauf mit seinen Festen und Feiern, Reisen und Exkursionen, wie es Salzmann ebenfalls schon handhabte.

So hat GutsMuths, wie eingangs zitiert, Schnepfenthal erlebt, und genau dies entsprach Salzmanns pädagogischer Intention – noch einmal in den Worten von GutsMuths: „Schätzung des Individuellen und Originellen“ und „gutgewählte Übung des geistigen Menschen in jeder Hinsicht“. Wichtig ist: in *jeder* Hinsicht – Pestalozzis Formel dafür ist „Kopf, Herz und Hand“. Denn: „Was ist Erziehung?“ fragte Salzmann im „Ameisenbüchlein“. Seine Antwort lautete: „Entwicklung und Übung der [aller] jugendlichen Kräfte.“¹⁷ Dies nennen wir mit Wilhelm von Humboldt dann *Bildung*, und Salzmann fand dafür *seine* Formel, die er über einer der Haustüren in Schnepfenthal anbringen ließ: „Denken, Dulden [geduldig, beharrlich sein] und Handeln (D.D.U.H.)“, symbolisiert durch den Spaten – demjenigen Werkzeug, mit dem der Mensch den Boden bearbeitet und für die Lebensgrundlagen sorgt – und hinterlegt – wie könnte es anders sein – durch die aufgehende Sonne der Aufklärung, die Verheißung besserer und brauchbarer Menschen in einer sich zum Besseren entwickelnden Gesellschaft und Kultur.

Zur Veranschaulichung von Salzmanns pädagogischem Sehen und Denken, Beobachten und Argumentieren möchte ich mit zwei Geschichten bekannt machen, die Salzmann in seinem Büchlein „Conrad Kiefer, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder“, dem

den – verdarben durch Missverständnisse noch mehr, und die neue Musterschule – früh durch innere Uneinigkeit zerrüttet – leistete nicht das, was man versprochen hatte.“

¹⁶ Etwas über die Erziehung (wie Anm. 4), S. 169: „Diese Verbindung mit dem dessauischen Institute war mir außerordentlich wichtig. Ich kam auf einen Platz, wo selbstdenkende Erzieher schon seit einigen Jahren, mit fast unumschränkter Freiheit, gearbeitet hatten, und noch arbeiteten, und wurde dadurch in den Stand gesetzt, zu beurteilen, was in der Erziehungskunst ausführbar, oder nicht ausführbar. warum dieser Plan gelungen ein anderer gescheitert, wodurch diese Anstalt so weit gekommen, und aus was für Ursachen sie nicht noch weiter gekommen sei. Deswegen werde ich mich lebenslang als Schuldner dieser vortrefflichen Anstalt betrachten.“

¹⁷ Ameisenbüchlein (wie Anm. 4), S. 537.

Gegenstück zum „Krebsbüchlein, oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder“, veröffentlicht hat – Geschichten, die zuerst im Jahrgang 1794 der von ihm herausgegebenen Zeitschrift „Der Bote aus Thüringen“¹⁸ erschienen waren: Conrad Kiefer, 14. Kap.: „Enthält einen Discurs zwischen Conrädchen und seinem Vater“, und das 15. Kap.: „Vom guten Exempel“.

„Conrädchen hatte die Gewohnheit, dass er allemal einschlief, wenn er sein Abendbrot genossen hatte. Nach meinen wenigen Einsichten glaubte ich, dass ich ihm dies nicht wehren dürfte, weil es mir vorkam, als wenn die Natur jetzt den Schlaf verlange. Ich ließ ihn also schlafen. Aber nun ereignete sich oft der Umstand, dass Conrädchen munter wurde, wenn die Alten zu Bette gehen wollten, lärmte, tobte, aus dem Bette und wieder hinein stieg, so dass die Alten kein Auge zutun konnten. Was war da zu tun? Ich wusste es nicht, und meine Frau wusste es ebenso wenig. Ich schwieg ganz stille und dachte nach, wie ich mich dabei zu verhalten hätte. Meine Frau brauchte alle die Mittelchen, die bei Müttern gewöhnlich sind, wenn sie die Kinder einschläfern wollen. Erst nahm sie Conrädchen in den Arm, schlug ihn sanft mit der Hand und sagte Bisch! Bisch! – half nichts, Conrädchen suchte sich aus der Mutter Armen heraus zu winden, und – da diese es nicht zuließ, so fing er an zu schreien. Da wurde die Mutter endlich ungeduldig, fuhr auf und sagte: Conrad! Leg dich hin und schlafe, oder ich glitsche dich durch!

Nun glaubte ich, dass es Zeit sei dazwischen zu springen. Ich stand also auf und sagte: Liebe Frau! Wenn du einmal nicht einschlafen könntest, wie würde es dir denn gefallen, wenn man dich durchglitschen wollte? Gib mir das Kind her, ich will sehen, was ich mit ihm anfangen.

Da gab sie es mir, und ich – ich wusste noch immer nicht, was ich mit ihm tun sollte. Erst wollte ich das Bilderbuch holen und es ihm erklären; hernach dachte ich aber auch, wenn du das einmal anfängst, so will er allemal Bilder sehen, wenn andere Leute schlafen wollen, auf diese Art kommst du um deine Ruhe. Glücklicherweise fiel mir ein, was ich zu tun hatte. Conrädchen! Sagte ich, soll ich dir denn etwas erzählen? Thäle, war seine Antwort. Nun so komm, fuhr ich fort, mit in mein Bett, da will ich dir etwas erzählen. Ich nahm ihn also mit in mein Bett, und fing mit ihm folgendes Gespräch an.“¹⁹

Was jetzt folgt, ist nichts anderes als eine Bobo-Siebenschläfer-Geschichte unserer Tage, von dem Schweizer Autor Markus Osterwalder, der Bilder-Geschichten zum Einschlafen erfunden hat. In ihnen schläft Bobo nach den vielen Erlebnissen eines Tages immer sanft ein, und die einschläfernde Wirkung auf die Kinder – man muss die Bildgeschichten erzählen, und das tut man tunlichst, wie Salzmann beschreibt, mit immer leiser und schläfrig werdender Stimme – ist umwerfend. So auch hier – die Tiere schlafen ein, die Mutter schläft ein –, was aber wichtiger ist: Was wird morgen? Das Einschlafen ist ja umso angenehmer, als an ein Erwachen mit allerlei freudigen Ereignissen gedacht werden kann: Conrädchen soll sich vorstellen, wie er im Hof die Tiere füttert, der Hund ihn begrüßt, der Spitz freudig herbeispringt. „So sprach ich mit ihm, immer leiser, immer leiser, bis er mir nicht mehr antwortete, und ihm die Augen zu-

¹⁸ Vgl. Anm. 6.

¹⁹ Conrad Kiefer (wie Anm. 4), S. 397.

fielen. Dann drückte ich noch einen Kuss auf seine roten Backen, und schlief ruhig ein. So machte ich es allemal, wenn er keine Lust zum Schlafen hatte, und es ging immer gut, da sah ich denn doch, dass es seinen Nutzen habe, wenn man mit kleinen Kindern discuriere lernt.“²⁰ Modern gesprochen: die Einbildungskraft wird angeregt, die Sprachentwicklung stimuliert, eine emotionale Nähe vermittelt – alles Dinge, von denen uns die neueste Gehirnforschung belehrt, dass sie für die kognitive Entwicklung der Kinder in frühester und früher Kindheit unabdingbar sind.

Ein Einschlafzeremoniell war also gefunden. Nebenbei: Das Zeremoniell bewirkt vor allem die Stabilität der neuronalen Netze, ohne die es kein Lernen und Gedächtnis geben kann, weshalb Kinder ihre Vorlesegeschichten immer auf die gleiche Weise hören wollen. – Nach diesem Erfolg erbat sich die Mutter nun Hilfe bei einem anderen Problem: „Wenn du mir“, sagte sie zu ihrem Mann, „nur auch ein Mittel angäbest, wie ich das Kind dahin bringen könnte, dass es sich ordentlich waschen und baden ließe. Seit einigen Wochen habe ich recht meine Plage mit ihm. So oft ich mit dem kalten Wasser komme, so schreit er, wie ein Zahnbrecher.“²¹ Das führt zur Geschichte „Vom guten Exempel“²², und die geht so: Der Vater lässt Conrädchen zuschauen, wie er sich badet. Natürlich will das Kind auch in den Zuber, gleichviel, ob das Wasser kalt oder warm ist. „So gingen wir lachend zum Bade. Da es vorbei war, platscherte er noch mit den Händen im Wasser, dann hob er das eine Bein über den Kübel, sah mich dazu schelmisch an, und da ich dazu lächelte, stieg er ins Wasser, und platscherte darin nach Herzenslust. Da das Kind einmal am Baden Vergnügen gefunden hatte, so scheute es das kalte Wasser gar nicht mehr...“²³ „Ich erzählte das Späßchen unserm Herrn Pfarrer und er sagte, dass ich meine Sache gut gemacht hätte. Das Hauptwerk bei der Erziehung, setzte er noch hinzu, ist, dass die Alten den Kindern vormachen, was sie tun sollen. Wer dies recht versteht, der kann aus den Kindern machen, was er will. *Das Exempel wirkt mehr, als alle Ermahnungen.*“²⁴ Im „Ameisenbüchlein“ formuliert Salzmann dies so: „Handle immer so, wie du wünschest, dass deine Zöglinge handeln sollen!“²⁵

Die Wirkung des Exempels erläutert auch einen zunächst befremdlichen Satz Salzmanns, welcher lautet: „Mein Symbolum [Bekenntnis] ist kurz und lautet folgendermaßen: Von allen

²⁰ Ebd., S. 398.

²¹ Ebd., S. 398f.

²² Ebd., S. 399f.

²³ Ebd. S. 399.

²⁴ Ebd., S. 400.

²⁵ Ameisenbüchlein (wie Anm. 4), S. 590.

Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muss der Erzieher den Grund in sich selber suchen.“²⁶ Um dies zu illustrieren, erzählt Salzmann die Geschichte „Von Zank und Streit“²⁷. Der Mann hatte auf dem Feld gearbeitet, und als er zur Mittagszeit nach Hause kam, stand kein Essen auf dem Tisch. Außerdem hatte die Hausfrau einen Zank mit der Magd gehabt und war ebenfalls übellaunig. Er beginnt zu meckern, sie schilt ihn einen Tyrannen, der sie noch unter die Erde bringe, und so ging es hin und her. Conrädchen sitzt dabei und macht erst ein „Jammermaul“, dann beginnt er zu heulen, denn solch eine Szene hatte er noch nicht erlebt. Der Vater bemerkt²⁸:

„Wären wir nur ein bisschen bei Vernunft gewesen, so hätten wir sogleich die Mäuler gehalten, sobald wir sahen, wie das Kind dadurch geärgert wurde.

So viel Nachdenken hatten wir aber bei unserem Zanke nicht, dass wir, um des unschuldigen Kindes willen, die Mäuler gehalten hätten. Wir wurden immer heftiger, und jedes gab sich Mühe seine Unschuld zu beweisen, und dem andern Vorwürfe zu machen, damit das Kind mit ihm Mitleiden haben möchte. Endlich erhielt die Mutter den Sieg, sie fing an zu weinen, und sagte: ich arme unglückliche Frau, wenn sich doch der liebe Gott über mich erbarmte, und nähme mich von der Erde weg! Conrad lief auf sie zu, legte den Kopf in ihren Schoß, und schluchzte: Mutter! Mutter! Liebe Mutter!

Da ergriff ich das Hasenpanier, lief, was ich laufen konnte, immer nach meinem Weizenacker zu. Als ich gegen Abend nach Hause kam, sprang mir Conrad nicht entgegen, wie sonst seine Gewohnheit war; er wich mir vielmehr aus, und schmiegte sich an seine Mutter an. Wie mich das schmerzte, kann ich nicht wohl beschreiben. Ich verbiss den Schmerz aber, verzehrte mein Abendbrot in der Stille ohne ein Wort zu sagen, weil ich besorgte, es möchte etwa wieder so ein Lärmen, wie zu Mittag, geben, und ging ganz ruhig zu Bette.“

Man kennt das... Den folgenden Morgen kommen die Eltern ins Gespräch, und machen sich klar, dass ihr Zank und die gegenseitigen Vorwürfe die Liebe des Kindes zu Vater und Mutter und zu den Eltern beschädigen muss. Gemeinsame Schlussfolgerung²⁹:

„Wenn wir uns mehrmals in Gegenwart unsers Conrads so zanken, so wird nichts aus ihm, er bekommt gegen uns beide einen Abscheu und gehorcht uns hernach nicht mehr. Ich dünkte also, wir zankten nicht wieder.

Sie: Ich will es gewiss nicht wieder tun.

Ich: Ich verspreche dir es auch. Es kommt nun alles darauf an, dass wir es halten. Sollten wir es ja nicht halten können, sollten wir uns ja bisweilen mit einander zanken müssen, so dünkte ich, es wäre das Beste, dass wir erst den Conrad wegschickten, damit dieser es nur nicht höre und uns nicht gram werde.

²⁶ Im Abschnitt „Symbolum“ im „Ameisenbüchlein“, a.a.O., S. 521. – So auch in der Vorrede zur 4. Aufl. des „Krebsbüchleins“ (1806): „Eltern und Erzieher! Wenn eure Kinder Untugenden und Fehler an sich haben, so sucht den Grund davon nicht in ihnen sondern - - in Euch.“ (Ebd., S. 239)

²⁷ Conrad Kiefer, a.a.O., S. 430ff.

²⁸ Ebd., S. 430.

²⁹ Ebd., S. 431.

Wir versprochen es einander und hielten es. Wenn uns bisweilen eine Lust zum Zanken ankam, so schickten wir erst den Conrad fort, und wenn er fort war, so besannen wir uns gemeinlich eines andern, gaben einander die Hände und zankten nicht.

Wenn dies doch alle Eltern so mit einander hielten und sich in ihrer Kinder Gegenwart nicht zankten, so würden diese gewiss weit besser geraten. Ein Kind muss ja den Eltern glauben. Wenn nun die Mutter den Vater einen Tyrannen und dieser die Mutter eine schlechte Frau schildert, so glaubt das Kind entweder dem einen oder dem andern oder vielleicht beiden Teilen, und fängt an, entweder den einen oder den andern Teil oder vielleicht beide zu verachten.

Es erübrigt sich, Salzmanns Szenerien und seine Schlussfolgerungen im Lichte der heutigen psychologischen sozial-kognitiven Lerntheorien zu interpretieren. Dass es sich um Modell-Lernen handelt, liegt auf der Hand. Dass das Kind in eine „kognitive Dissonanz“ geraten, in eine *double-bind*-Situation gebracht worden war, die es nicht wirklich bewältigen konnte, ist offensichtlich. Diese Evidenz der Erfahrung wird auch durch eine wissenschaftlich-theoretische Formulierung nicht besser, und die pädagogische Schlussfolgerung, um die es Salzmann geht, liegt ebenfalls auf der Hand: die Eltern müssen sich über ihr Verhalten ins Reine kommen und *sich ändern*; sie müssen lernen, sich Fehler einzugestehen; sie müssen ihre Vater/Mutter/Eltern-Rolle und -Verantwortung bedenken lernen; sie müssen lernen, innehalten zu können, um dem Kind eine Umgangserfahrung zu vermitteln, die es stützt und stabilisiert, seine Gefühle und sein Urvertrauen nicht beschädigt.³⁰ Und wie soll ein Kind Achtung vor den Eltern lernen, wenn diese sich in seiner Gegenwart mit Missachtung begegnen?

Salzmann führt uns vor, dass der Schlüssel zum Verständnis der Kinder und zum förderlichen Umgang mit ihnen ihre *Empfindungen und Gefühle* sind. Sie sind der Schlüssel und das Medium aller gelingenden Erziehung als einer *förderlichen Beziehung*.

Auch dazu wieder eine Geschichte, die im Hinblick auf die Entstehung pädagogischer Reflexion eine der schönsten ist³¹:

Conrad Kiefer strebt nach dem Commando über seine Eltern, und wie es ihm gelungen ist.

Weil Conrädchen nun ein gar zu freundliches, drolliges Kind war, so taten wir ihm alles, was wir ihm an den Augen ansahen. Wenn er nach etwas reichte, so bekam er es gewiss; und wenn ihm auch bisweilen etwas abgeschlagen wurde, so brauchte er nur zu schreien, so erhielt er alles, was er haben wollte.

³⁰ Hierzu der renommierte Zürcher Professor für Kinderheilkunde Remo H. Largo: *Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung*. München 1999, 6. Aufl. 2002. – Den Hinweis auf Remo Largo verdanke ich vielen instruktiven Gesprächen mit meinem Tübinger Freund und Kollegen Richard Michaelis, Professor em. für Entwicklungsneurologie.

³¹ Conrad Kiefer (wie Anm. 4), S. 385ff.

Das ist ja, dachte ich Ende, die verkehrte Welt. Sonst war es Mode, dass die Kinder den Eltern gehorchen mussten; jetzt gehorchen die Eltern dem Kinde; wenn das Ding so fortgeht, und das Kind wird größer, so muss ihm ja alles zu Gebote stehen.

Ich wollte, dass alle Eltern auf die heftigen Begierden der Kinder frühzeitig Achtung gäben, so würden sie gewiss bessere Kinder bekommen. Hier versehen sie es aber gemeinlich. Das Stammeln des kleinen Kindes ist dem Vater und der Mutter etwas Neues, es klingt so artig und gefällt. So oft es ein neues Wort stammeln kann, freut man sich und lacht darüber. Wenn es in seiner drolligen Sprache etwas verlangt, so kann man es ihm nicht abschlagen. Spricht es auch etwas Albernese, so wird es doch belacht; und verlangt es auch etwas Unschickliches, so schlägt man es ihm doch nicht ab. So werden die Kinder nach und nach dazu gewöhnt, dass sie in allen Stücken ihren Willen haben wollen, und verlangen, dass alle ihre Unarten gutgeheißen werden. Werden sie nun größer, so sieht man ein, dass sie sich das alles abgewöhnen müssen; es will aber nun nicht gehen. Die Eltern brauchen daher Zwangsmittel; das Kind wird darüber böse und trotzt; die Liebe der Eltern nimmt ab, und ehe man es sich versieht, so ist Zank und Verdruss da, und man klagt über die Ungezogenheit der Kinder; bedenkt aber nicht, dass man durch seine Nachgiebigkeit sie selbst ungezogen gemacht habe.

Dies alles sah ich nun ein; wie ich es aber ändern sollte, das wusste ich nicht. Einmal lag eine Schere auf dem Tische, das Kind reichte danach und wollte sie haben. Nein, sagte ich, Conrädchen, du musst nicht in allen Stücken deinen Willen haben, du bekommst die Schere nicht.

So sagte ich, und legte die Schere etwas stark auf den Tisch.

Was that Conrädchen? Der schrie, wie wenn er am Spieße stäke. Mir lief auch die Galle über, ich gab dem Kinde ein paar derbe Klapse auf die Hände. Hatte das Kind nicht geschrien, so schrie es nun erst, strampelte mit den Füßen und zuckte mit den Händen, dass ich gar nicht wusste, was ich mit ihm anfangen sollte. Gut war es nur, dass seine Mutter nicht da war, sonst hätte es vielleicht noch einen Streit gegeben, und sie hätte wohl gar dem Kinde das Wort geredet.

Da ich nicht wusste, was ich tun sollte, legte ich das Kind auf die Erde, ließ es schreien und trat an das Fenster. Da es sich satt geschrien hatte, nahm ich es auf, brachte es seiner Mutter und lief nun ins Feld, um andere Gedanken zu bekommen.

Ich muss gestehen, dass mir alle Glieder zitterten, teils weil das Kind mich dauerte, teils weil ich auf mich selbst böse war, dass ich nicht verstand, wie man über ein so kleines Kind Herr werden muss. In tiefen Gedanken ging ich an meinen Weizenacker.

Da ich bald dabei war, sah ich ein Rebhuhn mit seinen Jungen. Sobald es mich erblickte, lief es in den Weizen, lockte – husch, das waren alle seine Jungen bei ihm, und kein einziges blieb zurück.

Hm! Dachte ich bei mir selbst, es ist eine Kuriose Welt. Das Rebhuhn, das keinen Verstand hat, in keine Schule gegangen ist, und nicht aus dem Katechismus ist examiniert worden, das versteht, wie es seine Jungen regieren soll, und der Mensch, der so klug ist, und so vieles lernt, hat oft nicht so viel Einsicht, dass er sein Kind nach seinem Wille lenken könnte. Und es muss doch gehen! Wenn dir der liebe Gott das Vermögen gegeben hat, ein Kind zu erzeugen, so hat er dir auch gewiss das Vermögen gegeben, es zu erziehen.³²

Mit diesen Gedanken ging ich wieder nach Hause, und überlegte, ob ich nicht ein Mittel finden könnte, mein Kind auf andere Gedanken zu bringen, wenn es etwas verlangte, das ich ihm mit gutem Gewissen nicht geben könnte. Ich konnte aber immer nichts ausgrübeln.

Ich nahm Conrädchen wieder auf den Arm, kaum hatte ich ihn aber ein Paar Minuten gehabt, so wollte er wieder zur Mutter, und die Mutter konnte ihn doch nicht nehmen, weil sie im Hause allerlei Geschäfte zu verrichten hatte. Da wurde mir angst und bange, weil ich voraussah, dass es wieder ebenso ein Geschrei wie vorhin geben würde. Zum Glück trat mein

³² Ein für die damalige Zeit typisches Argument aus der Physiko-Theologie und einer teleogischen Interpretation der Schöpfung, die der Kausalität von Zwecken und Mitteln zu gehorchen hat.

Knecht und mit ihm mein Hund herein. Ich machte Conrädchen auf den Hund aufmerksam. Conrädchen sah nun nicht mehr auf die Mutter, sondern auf den Spitz, und war zufrieden. Meiner Frau winkte ich unterdessen mit den Augen, dass sie hinaus gehen sollte; sie tat es, und so war alles gut.

Aha! dachte ich, kannst du Conrädchen so kriegen, so soll es künftig schon besser gehen.

Wirklich ging es auch besser. Ich hielt nun immer etwas in Bereitschaft, was das Kind gerne sah, z. B. ein Bild oder ein Tier. Wenn es nun schlechterdings darauf bestand, dass es etwas haben wollte, was ich ihm doch nicht geben konnte, so holte ich etwas bei und zeigte es ihm. Da vergaß es dann das, was es haben wollte, und freute sich über das, was ich ihm zeigte.

So lernte ich die große Kunst, die heftigen Begierden eines kleinen unverständigen Kindes zu brechen.³³ Sie besteht darin, dass man ihm nur gleich etwas anders zeigt, was ihm Freude macht. Darüber vergisst es das, was es verlangte, und ist zufrieden.

Aber freilich ist's mit dem Zeigen allein nicht ausgerichtet. Man muss dabei Gebärden machen und eine Stimme annehmen, die das Kind glauben machen, als wenn man ihm etwas recht Wichtiges zeigen wollte. Hätte ich nur gesagt: sieh! da ist der Spitz! so hätte das Kind vielleicht fort geschrien. Ich machte es aber anders. Lächelnd sagte ich: „I Spitz, wo kommst du denn her? Willst du denn Conrädchen besuchen? sieh! da ist Conrädchen.“ Damit war es gut.

Aufschlussreich ist die Pointe, die Salzmann seiner Geschichte gibt: Das „Umlenken“ der Aufmerksamkeit geschieht durch das Wecken eines anderen, *bedeutungsvollen* Interesses. Und die Sache muss dem Kind wichtig und reizvoll erscheinen, was ganz einfach dadurch geschieht, dass das *Kind* sich im *Mittelpunkt* sieht: der Spitz will das Conrädchen besuchen.

Das Exempel, das vom Vater hier gelernt werden soll, ist die Ordnung der Natur, d.h. der Schöpfung. Diesen Gedanken hatte Rousseau in seinem „Emile“ (1762) in die Pädagogik eingeführt und besagt folgendes³⁴: Der *status naturalis* ist der optimale Zustand, in dem ein Geschöpf sich befindet, denn sonst wäre die Schöpfung unvollkommen. Dieser Status ist für den Menschen die Kindheit, der Zustand der Nicht-Entfremdung, die noch nicht vorhandenen Differenz von Bedürfnissen, die den *Kultur*-Menschen auszeichnet – und plagt. Diesen Zustand muss man verstehen, um das Kind kindgemäß leiten zu können. Deshalb soll man auch den Kindern nicht den Willen brechen – dem lag die Vorstellung zugrunde, dass der „böse Wille“ der Sitz der Erbsünde sei –, sondern seine Aufmerksamkeit „umlenken“. Wie das geschieht, kann man jedoch nicht „ausgrübeln“, sondern der Erzieher muss lernen, *situativ* auf Äüsse-

³³ Der Hinweis scheint mir wichtig zu sein, dass Salzmann nicht vom Brechen des *Willens* spricht, sondern von den *Begierden*: letztere sind nur schädlich oder nützlich, nicht aber wie der Wille als der grundsätzlich erbsündig verderbte Wille der „Sitz“ des Bösen im Menschen. Der erziehliche Umgang mit dem Kind, dem Neugier und Willenskraft eingeboren sind, wird also von einer theologischen in eine psychologische Perspektive gerückt: die Geburt der Pädagogik der Moderne aus dem Geist einer säkularisierten Anthropologie.

³⁴ Zum folgenden Robert Spaemann: Rousseaus „Emile“: Traktat über Erziehung oder Träume eines Visionärs? In: Ders.: Rousseau – Bürger ohne Vaterland. München 1980, S. 78-97. Zuerst in: Z.f.Päd. 24(1978), S. 823-834.

rungen des Kindes sinnvoll eingehen zu können. („Pädagogischen Takt“ nennt das die Tradition unseres Faches dann seit Herbart.)

Das liest sich *heute* zum Beispiel so³⁵: „Im Woltersdorfer ‚Haus der kleinen Strolche‘ ...haben die Erzieherinnen für 125 Ein- bis Sechsjährige je ein Portfolio erstellt: Jeden Tag beobachten sie ihre Zöglinge und protokollieren anschließend, was sie gesehen haben. ... ‚Uns zeigen die Dokumentationen, welche Lernthemen für die Kinder gerade dran sind.‘“ Ein Aha-Erlebnis war, als man „anhand von Fotos begriff, dass ein Einjähriger, der an jeder Schublade zieht, keineswegs auf den Inhalt des Schrankes neugierig ist, sondern Haltestützen zum Laufenlernen sucht.“ Oder: Kinder, die sich immer wieder hinwerfen, experimentieren offensichtlich mit der Flugdauer, wie sie überhaupt physikalische Phänomene aufgrund ihrer Körpererfahrung erstaunlich früh und gut kalkulieren lernen.³⁶ Und das Sammeln und Sortieren von Knöpfen und Wäscheklammern, Farben und Formen: das Lernthema lautet „Gleiches zu Gleichem sortieren“. So werden die elementaren Operation des Zählens und Rechnens sowie der Bildung des Mengen- und Zahlbegriffs gebildet.³⁷

Kinder zu verstehen setzt aber eine entsprechende Sensibilität bei den Erwachsenen voraus, die selber auch erst gelernt werden muss. Salzmann meinte daher gar nicht zu Unrecht (in seinem „Plan zur Erziehung der Erzieher“ im „Ameisenbüchlein“³⁸), dass Erzieher selber Schauspiele aufführen lernen sollten, um „Ton, Miene und Anstand des Körpers“ zu bilden – heute würden wir sagen: Selbstwahrnehmung und Selbstentwicklung zu trainieren.

Betrachtet man Salzmanns Geschichten und ihre Interpretationen im lockeren Zusammenhang, dann ergeben sich einige wichtige aufschlussreiche pädagogische und psychologische Positionen und Grundsätze. Zum Beispiel: Bei der frühen Erziehung müssen Neugier und Interesse die Mittel und Wege der Leitung des Kindes sein. Dies geschieht besonders durch anregende Erzählungen und *Gespräche*, unterstützt durch *Bilder*, damit feste und zugleich differenzierte kognitive und sprachliche Strukturen entstehen können Sodann: „Das erste...,

³⁵ Katja Thimm: Jeden Tag ein neues Universum. (SPIEGEL-Titelgeschichte) In: DER SPIEGEL Nr. 43, 20.10.2003, S. 198-210, hier S. 208.

³⁶ Ebd. S. 201 der Bericht von psychologischen Experimenten des Entwicklungspsychologen Wilkening an der Universität Zürich.

³⁷ Vgl. den Bericht von den Forschungen des Frankfurter Entwicklungspsychologen Wolfgang Mack in dem Artikel von Isabelle Otterbach: Das magische Gummibärchen. In: Frankfurter Rundschau Nr. 257 vom 4.11.2003, S. 32.

³⁸ Ameisenbüchlein (wie Anm. 4), S. 569.

was man bei dem Unterricht des Kindes zu tun hat, ist dieses – man muss seine Sinne üben.“³⁹ Die Kinder müssen „sehen und aufmerken“ lernen.⁴⁰ Wie macht man das? Indem interessante Gegenstände in „großer Mannigfaltigkeit“ herbeigeschafft werden, damit sie diejenigen finden können, die ihre besondere Aufmerksamkeit und ihr besonderes Interesse erregen (besonders Tiere!)⁴¹; mit anderen Worten: dass es den Kindern ermöglicht wird, ihr Lernthema zu finden. Wenn dies geschehen ist, muss der *eigenen* Aktivität der Kinder zum Erkunden dieser Dinge Raum gegeben werden, weil sonst ihre Aufmerksamkeit und ihr Interesse nachlässt, und sie lernen nichts mehr, weil sie nichts mehr selber *tun* können. „Einen ... Hauptmangel [der Erziehung und des Unterrichts] glaube ich darin bemerkt zu haben“, schreibt Salzmann, „dass die Kinder bei dem Lernen mehr fremde, als ihre eigenen Kräfte gebrauchen. Es ist noch sehr wenige Anleitung zum *eigenen* Beobachten, *eigener* Erforschung, *eigener* Erwerbung der Kenntnisse, sondern der Lehrer arbeitet den Kindern vor, unterrichtet sie von dem, was er durch seine mühsamen Arbeiten herausgebracht hat, und das Kind verhält sich dabei mehrentheils ganz leidend [*passiv*].“⁴² In dieser Situation wird, wie wir heute aus der Gehirnforschung wissen, das Gehirn auf eine *stand-by*-Schaltung heruntergefahren, es verbleibt nahe der Einschlafgrenze, es nimmt nichts auf, es *kann* gar nichts wirklich gelernt, sondern allenfalls im Kurzzeitgedächtnis gespeichert werden (von einer Klassenarbeit zur anderen...).

Was ist dagegen zu tun? „Man sollte ein solche Einrichtung zu treffen suchen, dass die Vorteile, die sich Kinder durch gute Anwendung ihrer Kräfte verschaffen, ihnen immer anschaulich wären, und sie in Lagen zu setzen suchen, wo sie von ihren erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten sogleich zu ihrem Vorteile Gebrauch machen könnten.“⁴³ Es geht also um die emotionale Seite des Lernens, die an Erfolg, Spaß und Belohnung geknüpft ist. „Die Kirsche, die das Kind selbst bricht, schmeckt ihm süßer als eine andere, die man ihm in den Mund steckt, und die Beobachtung, die es selbst gemacht, die Wahrheiten, die es selbst herausgebracht, die Kenntnisse, die es selbst erworben hat, machen ihm weit mehr Freude, als diejenigen, die ihm eingeflößt werden. Man frage doch hierüber sein eigenes Gefühl! Wie schwer fällt es, unsere Aufmerksamkeit eine Stunde lang auf den Vortrag eines andern zu richten, der nicht eine außerordentlich gute Lehrgabe besitzt, und wie leicht ist es uns, halbe Tage selbst

³⁹ Conrad Kiefer (ebd.), S. 383.

⁴⁰ Ebd., S. 384.

⁴¹ Ameisenbüchlein (wie Anm. 4), S. 544f.

⁴² Noch etwas über die Erziehung (wie Anm. 4), S. 158.

⁴³ Ebd., S. 161f.

zu arbeiten! Kinder haben das nämliche Gefühl. Sie sitzen schläfrig in der Lehrstunde, und sind munter und tätig, sobald man sie dahin gebracht hat, ihre eignen Kräfte anzuwenden.“⁴⁴

Wirkliche Übung und Bildung der Kräfte aber geschieht nur durch *Selbsttätigkeit*. Salzmann schreibt⁴⁵:

„Höret nur auf ihre Wünsche, so werden sie euch schon selbst dazu Anleitung geben. Einmal wollen sie ein Schiffchen haben, das auf dem Bache schwimmen solle, ein andermal Knallbüchsen, Handspritzen, Bogen und Pfeile, Drachen, u. dgl. Von solchen Kindereien suchen nun überweise Erzieher sie abzubringen und verleiden so ihnen und sich selbst das Leben; der wahr Erzieher freut sich aber allemal, so oft er solch einen Wunsch bei seinen Kindern bemerkt, und ist bereit, ihnen Rat und Anweisung zu geben, wie sie sich die gewünschten Sachen *selbst verfertigen* können. *Selbst verfertigen* sage ich.

Das *Selbstverfertigen*, anfänglich von allerlei Spielwerk und in der Folge wirklich nützlichen Werkzeugen und Geräten, ist ein so nützliches und angenehmes Geschäft, dass ich es zu einer unerlässlichen Forderung an alle Anstalten, wo die Kinder zweckmäßig erzogen werden sollen, mache, dass ihnen Anleitung und Gelegenheit zum Selbstverfertigen gegeben werde.

Dazu gehört denn freilich eine Werkstatt, mancherlei Werkzeuge und Materialien und Anweisung, davon Gebrauch zu machen. Hat es der Erzieher dahin gebracht, dass seine Zöglinge nach geendigten Lehrstunden mit ihren Händen sich beschäftigen und ihre kleinen Wünsche ausführen können, so hat er gewonnen Spiel. Das schwere Geschäft, sie zu unterhalten, ist ihm abgenommen, sie unterhalten sich selbst – er ist bloß Zuschauer und Ratgeber. Der Gewinn, der für die Kinder daraus entspringt, ist unbeschreiblich groß.

Erstlich wird ihr Tätigkeitstrieb befriedigt und allen den Ausschweifungen, die aus dem gehemmten Tätigkeitstrieb zu entspringen pflegen, ist damit auf einmal vorgebeugt. Zehn Kinder an der Werkstatt sind leichter zu lenken, als drei, die nicht wissen, was sie tun sollen.

Zweitens befinden sich die Kinder dabei so wohl; denn ist denn das nicht das reinste innigste Vergnügen, wenn man gewissen vorgesetzten Zwecken sich immer mehr nähern kann und sie endlich ganz erreicht? Jetzt ist das Schiff fertig, an dem die Kleinen seit einiger Zeit arbeiteten – jetzt wird es vom Stapel gelassen – wird auf den Bach gebracht, auf dem es nun segeln soll. Mit welchem Frohlocken geschieht es! So etwas müsst ihr selbst gesehen haben, liebe Freunde, um euch zu überzeugen, wie ungemein wichtig es sei, Kindern Gelegenheit zu geben, selbst etwas zu verfertigen.

Drittens werden dabei so viele Kräfte geübt. Der Geist, der bei der sonst üblichen Lehrart immer dressiert wird, nach fremden Vorschriften zu handeln, lebt dabei auf, fasst eigene Ideen, und erfindet Mittel, sie auszuführen. Das Auge übt sich, die Größen zu messen, um jedem Teile des auszuführenden Werkes das nötige Verhältnis zum Ganzen zu geben; und die Muskeln der Hände werden auf so mannigfaltige Art geübt, dass sie hernach bei den mannigfaltigen Vorfällen des menschlichen Lebens, in den Verlegenheiten, in die man oft gerät, sich selbst zu helfen imstande sind, ohne dass sie immer nötig haben, zu fremder Hilfe ihre Zuflucht zu nehmen.“

⁴⁴ Ebd., S. 160f.

⁴⁵ Ameisenbüchlein (wie Anm. 4), S. 558f.

Damit ist Salzmann noch einmal bei der falschen Lehrverfassung der üblichen Schulen angekommen, auf die schon hingewiesen wurde: die Kinder arbeiten gar nicht, sondern sitzen nur schläfrig und untätig im Klassenzimmer, weil sie zur Passivität gezwungen sind, indem sie meist nur das vom Lehrer Vorgetragene aufnehmen sollen. Die Folgen sind tiefgreifend und nachhaltig⁴⁶:

„Bei dem ewigen Unterricht leidet der Lehrer und der Schüler.

Der Lehrer, weil er immer selbst arbeiten muss, da, wo er nur Aufseher und Ratgeber sein sollte! Er ist (man verzeihe mir dieses Gleichnis, ich kann nicht umhin es zu brauchen, weil es sehr schicklich ist, meine Gedanken zu erläutern) gleichsam Gängelmagd, die vom Morgen bis zum Abend gebückt umhergehen, und das Kind führen oder vielmehr durch seine Launen sich führen lassen muss, da er doch, wenn ihm erlaubt wäre, die Winke der Natur zu befolgen, nur aufmerksamer Zuschauer von den Bestrebungen der Kinder sein, ihnen Reiz, ihre Füße zu brauchen, geben, wenn sie fallen wollten, beispringen, und, wenn sie wirklich fielen, ihnen aufhelfen könnte. Daher kommt es vorzüglich, dass die Männer, die zu denen verdienen gerechnet zu werden, die die vorzüglichsten Verdienste um den Staat haben, mehrenteils sehr missvergnügt leben.

Es ist nur zu bedauern, dass die Kinder dabei selbst zu viel verlieren. Denn ein Kind, das an dem Laufzaume gegängelt wird, lernt nie so früh und so gut laufen, als ein anderes, das bald angeleitet wird, seine eigenen Kräfte zu brauchen“.

In meinem Ulmer Arbeitszimmer hängt ein Plakat anlässlich einer Ausstellung im Ulmer Stadthaus zum 75. Geburtstag von Otl Aicher, dem Mit-Initiator und einem der führenden Design-Lehrer der legendären Ulmer Hochschule für Gestaltung, mit einem seiner markanten Formulierungen: „die augen sind hungrig, aber oft schon vor dem sehen satt“. In der Tat: die meisten Menschen sind überflutet, sie gucken noch hin, aber sie „sehen“ nichts mehr.

Salzmann hat Texte geschrieben, die sich wie Kommentare zu den aktuellen PISA-Befunden lesen. Und seine Hinweise auf die Bedeutung des frühen Sprechens und selbsttätigen Lernens, des Übens und physischen Betätigung der Kinder lesen sich wie Beiträge zur aktuellen Debatte über die Schlussfolgerungen aus der Gehirnforschung für Lernen und Schule. Ich verweise auf die Abschnitte über Aufmerksamkeit, Emotion, Motivation und Kindheit in dem *bestseller* meines Ulmer Kollegen und Leiters einer Psychiatrischen Universitätsklinik Manfred Spitzer.⁴⁷ Wann und wie und unter welchen Rahmenbedingungen erfolgreich gelernt wird – angstfrei, klare Leistungsanforderungen („pünktliche Ordnung“, sagte GutsMuths), verknüpft mit Erfolgserlebnissen und Wohlbefinden –, erläuterte z.B. Henning Scheich, Leiter des Leibniz-Instituts für Neurobiologie in Magdeburg, in einem ZEIT-Artikel und schloss seine Hinweise

⁴⁶ Noch etwas über die Erziehung (wie Anm. 4), S. 159ff.

⁴⁷ Manfred Spitzer: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg/Berlin 2002. – Ders.: Medizin für die Pädagogik. In: DIE ZEIT Nr. 39 vom 18.9.2003, S. 38.

mit den Worten: „So könnte ein gutes Schulsystem irgendwo zwischen ‚Fördern und Fordern‘ und ‚Fördern durch Fordern‘ angesiedelt sein. Dies ist die Weisheit bestimmter Klassiker der Pädagogik und deshalb ein alter Hut. Wir wissen jetzt aber, *warum* sie Recht hatten.“⁴⁸ Recht hatten die Klassiker auch mit der Forderung nach Förderung und Übung *aller* Kräfte des jungen Menschen, vor allem auch in ästhetischer und gymnastischer Hinsicht. Denn die neueste Gehirnforschung verweist auf die Defizite in der Feinmotorik von Kindern und die Nachteile, die ihnen daraus entstehen, und sie verweist darauf (Wolf Singer, Direktor des Max-Planck-Instituts für Hirnforschung in Frankfurt/M.), dass wir zu sehr auf sprachlich-kognitive Förderung fixiert sind und alle anderen menschlichen Kommunikationsformen vernachlässigen und damit sinnlich und emotional verarmen.⁴⁹ Und Recht hatten Klassiker der Pädagogik wie Salzmann auch mit dem Hinweis, man müsse die pädagogischen Probleme im *Alltag* der Kinder studieren, schon um ihrer Individualität gerecht werden zu können, die in lehrbuchartigem Theoriewissen allemal untergeht. Die jüngste Titelgeschichte des SPIEGEL ist voller Beispiele dafür.⁵⁰

Wo dieses „irgendwo“ einer lernaktiven bildenden Weltaneignung liegen könnte, vermag die Gehirnforschung nicht anzugeben, dies Geschäft wird der Pädagogik nicht abgenommen. Wenn es das Ziel der Erziehung und Bildung ist, dass Kinder und Heranwachsende lernen, sich durch Lernen selber verändern und sich selber regulieren zu können, dann besteht dieses „irgendwo“ in jenen emotional stabilen Erfahrungsräumen, in denen durch Selbsttätigkeit die Erfahrung der Selbstwirksamkeit gemacht werden kann. Diese Erfahrungsräume hat Salzmann auszumessen versucht, und deshalb beteiligte er sich nicht an den Debatten, ob der Mensch „zum Menschen“ oder „zum Bürger“ erzogen werden solle.⁵¹ Kräftig und zuversichtlich, tätig und freundlich solle der junge Mensch sein, das würde ihm in den Wechselfällen des Lebens am ehesten weiterhelfen.

Salzmann würde sich heute auch nicht an Debatten über „Bildungsstandards“ beteiligen, sondern sicherlich nach Schnepfenthal einladen zum Studium selbstorganisierter Selbstbildungsprozesse in Kindheit und Jugend, im Klassenzimmer, in der Werkstatt, im Atelier, im Freien, so wie wir es heute in jedem reformpädagogischen Landerziehungsheim zwischen Louisenlund im Norden und dem Landheim Schondorf am Ammersee sehen können.

⁴⁸ Henning Scheich: Lernen unter der Dopamindusche. In: DIE ZEIT Nr. 39 vom 18.9.2003, S. 38.

⁴⁹ Wolf Singer: Was kann ein Mensch wann lernen? In: Ders.: Der Beobachter im Gehirn. Frankfurt/M. 2002, S. 43-59.

⁵⁰ Siehe oben Anm. 35.

⁵¹ Er beteiligte sich überhaupt nicht an Campes Revisionswerk, vielleicht auch aus dem Grund, nicht zu nahe an die Philanthropen um Basedow herangerückt zu werden. Vgl. oben Anm. 14 die Bemerkung von Niemeyer.

Salzmans Denken kreiste nicht um Normen und Ziele, sondern um die Frage, wie eine „Pädagogik der Ermutigung“ zuwege zu bringen ist. *Das* ist das Thema einer reformpädagogisch inspirierten *pädagogischen* Agenda 2010 – aber bitte fern jeder „pädagogischen Farselei“.