

HUBERT STEINHAUS

Bernard Overbergs
„Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht
für die Schullehrer“ (1793)

Die Rezeption der Aufklärungspädagogik im Fürstbistum Münster

1. *Der Normalschullehrer Bernard Overberg (1754 – 1826)
und die Entstehung eines Lehrerhandbuchs*

*Schulreform in Münster und die Berufung Overbergs
zum Normalschullehrer*

Als Bernard Overberg 1783/84 zum Auftakt seiner jahrzehntelangen Tätigkeit für das Volksschulwesen die Kirchspiels- und Nebenschulen im Niederstift des geistlichen Fürstentums Münster¹ visitierte, zeigte sich mit grober Direktheit und statistischer Prägnanz der kümmerliche Zustand des niederen und ländlichen Schulwesens, vor allem aber der Zustand der Schullehrerschaft.² Das in ganz Deutschland selbstverständlich gewordene und ständig proklamierte Ziel der „Verbesserung der Schulen“ mußte deklamatorisch bleiben, solange die Profession des Lehrers nach Herkunft, Qualifikation, Ausbildung und Tätigkeit ungeordnet und fast völlig dem Zufall überlassen war. Der damals 29jährige Kaplan Overberg war eine Entdeckung des Generalvikars Franz Freiherr von Fürstenberg³ und sollte in einer „Normalschule“ die amtierenden Lehrer überprüfen, unterrichten und die Qualität ihrer Schulpraxis fördern.⁴

1 Es handelt sich um die im heutigen Bundesland Niedersachsen gelegenen Ämter Meppen, Cloppenburg und Vechta, die bis zur Säkularisation 1802 zum Fürstbistum Münster gehörten.

2 Ein von Overberg eigenhändig verfaßtes Exemplar der Visitation des Amtes Meppen wird im Staatsarchiv Münster aufbewahrt (Fürstentum Münster, Kabinettsregistratur 2955), das Visitationsprotokoll des Amtes Cloppenburg im Staatsarchiv Oldenburg (Nr. 160-2, 975); das Protokoll über die Schulen des Amtes Vechta ist verschollen. Vgl. Alwin *Hanschmidt*: Von der Normalschule in Münster (1784) zur Normalschule in Vechta (1830). In: Alwin *Hanschmidt*/Joachim *Kuropka* (Hrsg.), Von der Normalschule zur Universität. 150 Jahre Lehrerbildung in Vechta 1830-1980. Bad Heilbrunn 1980, 9-54. Weite Teile des Protokolls sind abgedruckt in Karl *Willoh*: Geschichte der katholischen Pfarreien im Herzogtum Oldenburg. 5 Bände, Köln o. J. – Eine tabellarische Konkordanz aller drei Visitationsprotokolle liegt im Bistumsarchiv Münster (= BAM) (GV VIII-A 6a). – Eine Edition der Meppener Visitationsprotokolle durch den Verfasser erscheint 1987.

3 Zu Fürstenberg u. a. Wilhelm *Esser*: Franz von Fürstenberg. Dessen Leben und Werke nebst seinen Schriften über Erziehung und Unterricht. Münster 1842; Joseph *Esch*: Franz von Fürstenberg. Sein Leben und seine Schriften. Freiburg 1891; Alwin *Hanschmidt*: Franz von Fürstenberg als Staatsmann. Die Politik des münsterschen Ministers 1762-1780. Münster 1969; Erich *Trunz*: Franz Freiherr von Fürstenberg, seine Persönlichkeit und seine geistige Welt. In: Westfalen 39 (1961), 2-44.

4 Musterschulen, dann auch Lehrerbildungseinrichtungen, nach denen sich alle anderen Schulen zu „normieren“ hatten; der Begriff findet sich in der österreichischen „Allgemeinen Schulordnung“ des Abtes Ignaz von Felbiger von 1794. Vgl. *Hanschmidt* 1980, 19f.

Am Beginn seiner Tätigkeit, die der Normalschullehrer Overberg bis zu seinem Tode 1826 als seine Lebensaufgabe ansah und mit unermüdlichem Fleiß durchhielt, visitierte er nahezu 200 Schulen in den damals zum Bistum Münster gehörenden Ämtern Meppen, Cloppenburg und Vechta. Die Visitationsprotokolle, teils erhalten, teils indirekt erschließbar, ergeben damit ein – auch nach den Maßstäben der empirischen Forschung – außerordentlich repräsentatives Bild von den Volksschulen in den Dörfern und Bauernschaften des nordwestdeutschen Raumes.⁵

Overberg war mit sehr präzisen Anweisungen, die wahrscheinlich in seinen Gesprächen mit Fürstenberg entstanden waren, zu den Visitationsreisen aufgebrochen. Sorgfältig und korrekt notierte er alle Befunde. Die Schulgebäude, insofern vorhanden, waren ärmlich ausgestattet und unzureichend für die oftmals große Kinderzahl; überall fand nur im Winter der Schulunterricht statt; der Lehrplan war durchschnittlich dürftig, der Rechenunterricht fiel fast überall mangels Befähigung der Schulmeister aus. Die Lage dieses Berufsstandes war bedrückend. Fast ausschließlich rekrutierte er sich aus den Söhnen armer Kleinbauern, Kötter und Handwerker. Durch die Nebentätigkeit als Winterlehrer versuchten sie ihre ärmlichen Einkünfte aufzubessern; nur in den Kirchdörfern war ihre „Subsistenz“, ihr Lebensunterhalt, durch die Kombination mit dem Küsteramt einigermaßen gesichert. Oft waren sie fleißig und im Unterricht nicht ganz ungeschickt; erkennbare geistige Interessen und Fähigkeiten hatten ja die Bauern oder den Pfarrer bewogen, ihnen das Amt des Schulmeisters anzutragen. Aber insgesamt verblieben sie aufgrund ihrer Voraussetzungen und ihres bisherigen Lebenslaufes in einem vorprofessionellen Zustand. Oftmals attestierte Overberg den Visitierten Fleiß und Ansätze pädagogischer Begabung, die aber durch den Mangel an berufsbezogener Vorbildung nicht zur Entfaltung kommen konnten.

Die Münstersche Normalschule ist der Versuch, dieses zentrale Hindernis für die Verbesserung der Schulverhältnisse zu beseitigen. Von 1783 an werden Lehrer und im Laufe der Jahre auch Lehrerinnen und Lehramtskandidaten geprüft, in Kursen unterrichtet und dann mit einer zumeist auf drei Jahre befristeten Approbation ausgestattet. Sie konnten dadurch in den Genuß einer gemeindlichen Zulage von 20 bis maximal 40 Reichstalern kommen und mußten spätestens nach drei Jahren den weiteren Anspruch darauf mit einem erneuten Besuch der Normalschule begründen.⁶

5 Zur Geschichte des Landschulwesens: Walter *Werres*: Die sozialgeschichtliche Begründung der modernen Landschulen in Deutschland. Diss. Münster 1965; Wolfgang *Neugebauer*: Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preußen. Berlin 1985.

6 Provisionalschulordnungen von 1782 und 1788. Vgl. (J. J. *Scotti*): Sammlung der Gesetze und Verordnungen . . . Münster 1842. Bd. d. II 238f.; 340ff. Originaldrucke: BAM-GV Münster VIII 6c; Staatsarchiv Osnabrück Rep 150 Mep Nr. 761.

Anfänge und Konzepte der frühen Normalschule

Über das inhaltliche Konzept der frühen Normalschule, die Overberg übrigens bis 1801 als alleiniger Lehrer bestritt, gibt eine handschriftliche Urkunde von 1783 mit der Überschrift „Inhalt des Unterrichtes der Schullehrer“ Auskunft, die sich in den noch vorhandenen Akten der damaligen Schulkommission befindet.⁷ Danach erhalten die ersten Kursteilnehmer Unterricht (I) über die Amtspflichten und nötigen Eigenschaften des Lehrers; (II) über die Grundzüge des Lehrstoffs: Lesen und Schreiben, Anwendung in Briefen, Grundrechenarten, Dreisatz-Rechnung, Bruchrechnung, Anfänge der Geometrie; (III) über methodische Aspekte: Begriffslehre, Vermittlung von Begriffen, „Mittel den Kindern das Lernen angenehm zu machen“, Übungen des Verstandes, klassenförmiger Unterricht, Erstleseunterricht, Rechtschreibmethodik, exemplarische Stoffauswahl, Strafmittel; (IV) ausführliche Anweisungen für den Religionsunterricht und die Sittenlehre.

In den Kommissionsakten von 1784 finden wir einen zweiseitigen handschriftlichen Bericht Overbergs, offensichtlich über den ersten Normalschulkurs: „Worüber die Schulmeister einigen Unterricht empfangen.“⁸ Er enthält zwei Themen über den Schullehrer, neun Themen über die sogenannten Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) und dreizehn Themen über Unterrichtsmethodik, Religionsunterricht und Schulzucht. Ein von anderer Hand hinzugefügter Vermerk vom 21. 05. 1784 deutet darauf hin, daß der Bericht Overbergs wohl kurz zuvor verfaßt wurde. Somit können wir ihn als den ersten Lehrplan der Münsterischen Normalschule ansehen.⁹

*Pläne für ein Lehrerhandbuch –
Die Entstehung der „Anweisung“*

Schon in einem Memorandum von 1773 war die Absicht erörtert worden, die für einen verbesserten Unterricht nötigen Bücher zu verfassen, dazu „auch Schul-Reglements“, also ein Handbuch für die Schullehrer.¹⁰

Die schon vor dem Amtsantritt Overbergs erlassene Provisionalordnung vom 7. August 1782 deutete ebenfalls auf dieses Projekt der Münsterischen Regierung hin: „Obzwar Wir gnädigst gesinnet sind, zum Behuf der Landschulen, die nöthige Schulbücher verfertigen, daneben auch den Schulmeistern eine vollständige Vorschrift zustellen zu lassen, was sie den Kinderen lehren, und nach welcher Methode sie solches bewirken sollen ...“¹¹ Etwa 1788 beginnt Overbeck mit der

7 M. Kraß: Geschichte der Münsterischen Normalschule. Münster 1894, 25f.

8 BAM-GV Münster VIII A 6c.

9 BAM-GV VIII – A 6c; A 6d.

10 August Schröder: Overberg und Fürstenberg in ihrer Bedeutung für die geistige und kulturelle Hebung der ländlichen Bevölkerung. Münster 1937, 12.

11 BAM-GV Münster VIII 6c (S. 3).

vierjährigen Arbeit an der „Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht für die Schullehrer im Fürstenthum Münster“, die 1792 fertiggestellt und 1793 veröffentlicht wird.¹²

Die Entstehungszeit ist für Overberg eine Phase äußerster Anstrengung gewesen. In der Widmung an den Kurfürsten Maximilian Franz, die dem Buche vorangestellt ist, spricht er von der „Anwendung aller meiner Kräfte“ und von einem „Pflichtopfer, welches ich in meiner Arbeit darbringe“. Overbergs erster Biograph, sein Neffe Joseph Reinermann, berichtet von den umfangreichen Literaturstudien, denen sich der Autor mit unermüdlichem Fleiße unterwarf: „Der hochselige Fürstenberg trug ihm demnächst auf, ein zweckmäßiges Buch für die Schullehrer zu verfertigen. Das erforderte mehr Aufmerksamkeit und Fleiß; und er sah sich um nach den verschiedenen Schriften, die über das Erziehungs-Wesen handelten, und schaffte alle, deren er damals ansichtig werden konnte, heran. Er studierte und las Tag und Nacht, hatte aber bei dieser Arbeit seine Kräfte überboten, und die Anstrengungen zogen ihm eine Kränklichkeit zu, die sich als eine Art Hypochondrie gestaltete.“¹³

Man darf vielleicht auch vermuten, daß es die Anstrengungen eines Autors sind, der hier auf der Basis der umfangreichen zeitgenössischen Erziehungsliteratur ein erstes größeres Werk verfaßt, das zudem noch in einfacher und verständlicher Form an gänzlich ungebildete Lehrer gerichtet war: „Es sollten Lehrer gebildet werden, die als Torfmacher oder Grasmäher nach Holland gingen, welche selbst nur ein Wenig mehr verstanden, als ihre Schüler, die nichts wußten.“¹⁴

Kurz darauf berichtet ein anderer Biograph, C.F. Krabbe, Overberg habe „die ersten Kapitel des Buches zuerst ganz in plattdeutscher Sprache“ verfertigt, „damit nicht etwa Ausdrücke und Redensarten ihm entschlüpfen, die den weniger Gebildeten fremd oder minder geläufig wären“.¹⁵

Fürstenberg förderte die Entstehung der „Anweisung“ in jeder Hinsicht.¹⁶ Inzwischen hatte sich in Münster der weit über die Mauern dieser Stadt bekannt gewordene Freundes- und Gesprächskreis der „Familia sacra“ gebildet. Er entwickelte sich aus der tiefen Freundschaft des Generalvikars mit der Fürstin Amalie von Gallitzin und zog eine Reihe von münsterländischen Persönlichkeiten in seinen Bann.¹⁷ Overbergs Beziehungen zu Fürstenberg waren offenbar sehr eng

12 Schröder 1937, 19.

13 (Josef Reinermann:) Bernard Overberg in seinem Leben und Wirken. Münster 1829, 39; 67. – Vgl. Richard Stapper (Hrsg.): Bernard Overberg als pädagogischer Führer seiner Zeit. Münster 1926, 194.

14 Reinermann 1829, 66.

15 C.F. Krabbe: Leben Bernard Overbergs. Münster 1831, 84.

16 Schröder 1937, 22ff.

17 Zum Kreis von Münster: Siegfried Sudhof, Von der Aufklärung zur Romantik. Die Geschichte des „Kreises von Münster“. Berlin 1973; derselbe (Hrsg.): Der Kreis von Münster. Briefe und Aufzeichnungen Fürstenbergs, der Fürstin Gallitzin und ihrer Freunde. 2 Bände, Münster 1962/1964.

geworden. Das persönliche Verhältnis dieser beiden zentralen Figuren der MÜNSTERISCHEN Schulreform ist ein außerordentliches Phänomen, beide waren nach Stand, Herkunft und bisheriger Lebensentwicklung, wohl auch nach ihrem ganzen Naturell und Temperament außerordentlich unterschiedlich. Ebenso erstaunlich ist die wachsende Vertrautheit zwischen Overberg und der Fürstin von Gallitzin. Der liebenswürdig-bescheidene Priester wurde ihr geistlicher Vater und vertrauter Gesprächspartner. 1789 zog er in ihr Stadthaus, in dem er bis über ihren Tod hinaus verblieb.¹⁸

Zumindest diese beiden Personen diskutierten mit Overberg über alle Teile des entstehenden Buches. Die Tagebuchnotizen der Gallitzin über das „Schulmeisterbuch“ bezeugen eine rege Mithilfe bei der Entstehung und Korrektur der einzelnen Kapitel.¹⁹

2. Der Autor der „Anweisung“ und seine literarischen Quellen

Die Verwendung der zeitgenössischen pädagogischen Literatur

Das „pädagogische Jahrhundert“, vor allem die Phase der Spätaufklärung zwischen 1750 und 1800, ist von einer Flut pädagogischer Veröffentlichungen gekennzeichnet.²⁰ Nahezu alles, was Overberg seinen Schulmeistern an pädagogisch-didaktischen Grundeinstellungen und Kenntnissen vermitteln wollte, war bereits in zahlreichen Büchern und ausführlich diskutiert worden. Jedenfalls ist sich die gesamte Overberg-Forschung darin einig, die Bedeutung der „Anweisung“ nicht in ihrer Originalität oder herausragenden Qualität hinsichtlich des Inhalts und seiner literarischen Form zu sehen.

Nach allen Indizien wollte und konnte Overberg nicht mehr und nicht weniger leisten als ein Handbuch, das den aus ärmsten Kreisen stammenden und fast gänzlich ungebildeten Schullehrern, die er ja zum großen Teil persönlich kannte, als einfach lesbare und leicht verständliche Grundlage ihrer Normalschulkurse und weiteren Ausbildung dienen sollte.

„Ich weiß“, so schreibt er im „Vorbericht ... An die Herren Seelsorger im Münsterlande“, „daß viele unter Euch sehr darnach verlangen haben, weil Sie wohl einsahen, wie weit nützlicher den Schullehrern der Unterricht in der Normal-

18 Reiner mann 1829, 46ff.

19 Schröder 1937, 27.

20 Vgl. Ulrich Herrmann (Hrsg.): „Das pädagogische Jahrhundert.“ Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland. Weinheim-Basel 1981; derselbe (Hrsg.): „Die Bildung des Bürgers.“ Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft und die Gebildeten im 18. Jahrhundert. Weinheim-Basel 1982.

schule seyn würde, wenn sie eine gedruckte Anweisung hätten, nach welcher sie sich unter der Aufsich und mit Hülfe ihrer Pfarrherren zu diesem Unterrichte vorbereiten, und denselben nachher wiederholen könnten.“ (AN III)²¹

In der „Dritten Zugabe“, die der 6. Auflage von 1825 unter dem Titel „Empfehlung dieser Anweisung“ zugefügt wurde, hat Overberg noch einmal die didaktischen Prämissen seiner „Anweisung“ präzisiert. „Sie ist: 1) Leicht verständlich, und sie mußte es seyn, weil sie für Lehrer geschrieben ward, die wenig oder noch gar keine Vorkenntnisse hatten, und noch erst, so zu sagen, aus dem Rohen mußten herausgearbeitet werden . . . 2) Bescheiden in ihren Forderungen, und sie mußten es seyn, weil von Lehrern und Schulkandidaten, die zu ihrer Bildung keine andere Hülfe haben als den Unterricht in der Normalschule, welcher nicht länger als drittheil Monate jährlich dauert, nicht viel darf gefordert werden, wenn man sie nicht abschrecken und ihnen allen Muth benehmen will. Dennoch ist sie 3) Gründlich. Sie führet nichts an, was nicht mit den allgemein anerkannten Grundsätzen des gesunden Menschen-Verstandes, der Vernunft, der Seelenlehre übereinstimmt, und sich auch in der Erfahrung bewährt gefunden hat.“ (AN 795f.)

Offenbar hat Overberg also die Grenzen seiner Arbeit gesehen; wie zu seiner eigenen Erleichterung zitiert er fleißig jene Passagen seiner Rezensenten, die gerade in der Lesbarkeit für ungebildete Anfänger die Leistung des Autors sahen (AN 798f.). Schon im Vorbericht „An die Gelehrten Leser“, also in den ersten Sätzen des Buches, bittet er um Nachsicht; trotz der Mängel könne das Buch „für unsere Landschullehrer, die schon lange darauf gewartet haben, von einigem Nutzen seyn“: „Gegenwärtige Anweisung ist nicht ganz das, was sie seyn könnte, und billig seyn sollte; dies sehe ich selbst wohl ein.“ (AN I)

Wenn Overberg 1825 erklärt, die „Anweisung“ fasse das zusammen, „was schon zehn Jahre lang vorher in der münsterischen Normalschule gelehrt ward“ (AN 795), so ist das differenziert auszulegen. Es ist wohl anzunehmen, daß er die als Quellen benutzten Autoren nicht alle erst bei der Niederschrift des Buches kennengelernt hat; schon die obigen Skizzen über den frühen Normalschulunterricht nennen Themata, die in der „Anweisung“ wiederkehren und dort ausführlich behandelt werden. Die „gelehrten Leser“ werden zwar schon 1793 darauf verwiesen, daß er die „Citationen der pädagogischen Schrift, deren ich mich zur Verfertigung derselben bedient habe“, aus Raumgründen „meistens weggelassen“ habe: „Dies Geständniß glaube ich Ihnen schuldig zu seyn.“ (AN I)

Aber der unbefangene Leser ist doch erstaunt, in welchem Umfange Overberg die zeitgenössische Literatur durch wörtliche Übernahmen oder zumindest enge textliche Anlehnungen verwandt hat. Nur an ganz wenigen Stellen tauchen

21 Zitate aus der Anweisung werden wie folgt im Text vermerkt: z.B. AN § 115, 212. Die Ziffer vor dem Komma gibt die Nummer des Paragraphen, die hinter dem Komma die Seitenzahl an.

Namen oder Zitationen auf.²² Nach heutigen Maßstäben würde eine Fülle von Plagiatsvorwürfen erhoben werden. Mit begrenzter Mühe könnte man auch weite Teile der „Anweisung“ in einen modernen „Reader“ umwandeln, in dem dann zu den einzelnen Themen die diesbezüglich profiliertesten und am besten lesbaren Autoren auszugsweise nachgedruckt würden.

Die zeitgenössischen Rezensenten haben sich offenbar daran nicht sonderlich gestoßen; die Overberg-Forschung hat das im allgemeinen gewußt und relativ unbefangen angedeutet, aber das Ausmaß der direkten Übernahme oder nahen Anlehnung ist jedenfalls außerordentlich. Nachdem bereits Eugen Kuntze 1928²³ die umfangreiche Verwendung einer Quelle genauer dargestellt hatte, erschien 1937 eine Dissertation von August Schröder, die auch heute noch eine der bedeutendsten Arbeiten über Overberg darstellt, weil sie nicht die Reihe der Verehrungsschriften vermehrt, sondern mit akribischer Sorgfalt die Quellenlage aufarbeitet und die benutzte Literatur zur sorgfältigen Vergleichung herangezogen hat.²⁴ Schröder hat in der Bibliothek des Münsterischen Priesterseminars die von Overberg benutzte und noch vorhandene pädagogische Literatur der Spätaufklärung untersucht, Overbergs handschriftliche Anstreichungen registriert und zahlreiche Autoren identifiziert, die der Autor der „Anweisung“ in enger Anlehnung oder wörtlich verwandt hat. Die Leistung dieser Arbeit besteht auch darin, daß sie uns auf der Basis archivarischer Quellenstudien eine zusammenfassende Würdigung der reformpädagogischen Leistungen Fürstenbergs und Overbergs in ihrem historischen Kontext erlaubt. Schröder erweiterte damit einen Forschungsstand, den Richard Stapper 1926 zum 100. Todestage Overbergs in einer auch heute noch unersetzlichen Aufsatzsammlung veröffentlicht hatte.²⁵

Es war nicht die Absicht Schröders, die zahllosen „Plagiate“ zu denunzieren, sondern, den erstaunlichen Befund vorzulegen, wie unbefangen die katholischen Schulreformer im Münster des ausgehenden 18. Jahrhunderts eine pädagogische Diskussion rezipierten und dabei wie selbstverständlich alle als wertvoll erkannten Gedanken, auch der zumeist nicht katholischen Aufklärungspädagogik übernahmen. Offenkundig hatte der deutsche Katholizismus des 19. und auch des 20. Jahrhunderts stärkere Berührungspunkte im Umgang mit der Aufklärungsepoche und ihrer pädagogischen Manifestationen; auch eine Geschichte der Streitigkeiten

22 Es gibt nur wenige Zitationen und Namensnennungen (AN I; § 73, 119ff.; § 116, 229; § 139, 278; § 164, 356; § 225, 600 u. 603).

23 Eugen *Kuntze*: Overbergs Anweisung im Verhältnis zu der von Johann Christoph Friederich Rist. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 4 (1928), 35-68.

24 *Schröder* 1937, 28-59.

25 Vgl. Anmerkung 13.

um das konfessionelle Bildungswesen würde dazu ein reichliches Material liefern können.²⁶

Neben Kuntze und Schröder ist die Dissertation Gottfried Kruchens von 1956 zu nennen.²⁷ Sie widmet sich schwerpunktmäßig der gar nicht zu überschätzenden Leistung Overbergs für die deutsche Religionspädagogik, vor allem für die Bibelkatechese, greift dabei die Forschungen Schröders wieder auf und gelangt zu weiteren Funden. Kruchen hat den ganzen Umfang jener geistigen Quellen von der Patristik bis hin zur außerkatholischen Pädagogik und Katechetik neu vermessen, aus dem Overberg schöpfte und vor allem seine religionspädagogischen Schriften entwickelte. Angesichts der immensen Verbreitung und Wirkung der Overbergschen Bibel- und Katechismusbearbeitungen bis hin ins 20. Jahrhundert sind die Ergebnisse Kruchens, die leider ungedruckt geblieben sind, sehr wertvoll. Hinsichtlich der Quellen für die „Anweisung“ hat er auf den Spuren Kuntzes und Schröders weitere Erkenntnisse zutage gefördert und minutiös belegt, so daß wir heute vermutlich über den größeren Teil jener zeitgenössischen Autoren unterrichtet sind, die Overberg und auch Fürstenberg bei ihren Anstrengungen für das allgemeinverpflichtende Volksschulwesen inspiriert haben.

Übersicht über pädagogische Quellen Overbergs

Es ist zu vermuten, daß weitere Textvergleiche über die o. g. Arbeiten hinaus zusätzliche Quellen erschließen könnten. Im Zusammenhang unserer Erörterungen ist das nicht beabsichtigt; hier soll im folgenden die „Anweisung“ so vorgestellt werden, wie sie 1793 erschien und als Design einer Volksschulpädagogik für das Fürstbistum Münster seine Wirkungen entfaltete.

Zitiert wird nach der 6. Auflage von 1825. Gegenüber der Erstausgabe von 1793 ist sie um die „Drey Zugaben“ ergänzt worden. Die ersten beiden Zugaben „Vom Lesen im Calender“ und „Einige gute Rathschläge an Aeltern“ erschienen bereits in der 4. Auflage von 1804; die dritte Zugabe „Empfehlung dieser Anweisung“ wurde dann der 6. Auflage von 1825 hinzugefügt.²⁸

Der Titel des Buches ist wohl in Anlehnung an das von Overberg meist zitierte Werk entstanden: Johann Christoph Friederich Rist, Anweisung für Schulmeister niederer Schulen zur pflichtmäßigen Führung ihres Amtes, 2. sehr verbesserte Auflage, Hamburg und Kiel 1788.²⁹ Die Gliederung hingegen kommt weithin von

26 Vgl. F. X. Thalhofer/A. Kröger/O. Opable; Pädagogik der Aufklärung. In: Lexikon der Pädagogik Bd. I, Sp. 232ff.; O. Opable: Katholische Pädagogik. A. a. O. Bd. II, Sp. 119ff.

27 Gottfried Kruchen: Die Bibel Bernard Overbergs. Ein Beitrag zur Geschichte der Religionspädagogik im Bistum Münster. Diss. Münster 1956.

28 Schröder 1937, 69.

29 Vgl. August Hermann Francke: Anweisung für die Lehrer, was sie bei der Zucht wohl zu beachten. 1713; Christian Gotthilf Salzmann: Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder. 1780.

einem Autor, den Overberg offenbar sehr geschätzt und auch einmal in der „Anweisung“ namentlich erwähnt hat.³⁰ Das von ihm benutzte und noch vorhandene Buch trägt den barocken Titel: „Michael Ignaz Schmidts der heil. Schrift Doctors, wirkl. geistl. Raths, und der Universität zu Würzburg Bibliothecars KATECHIST nach seinen Eigenschaften und Pflichten oder die rechte Weise die ersten Gründe der Religion zu lehren.“ Ein Augustinerpater aus dem schlesischen Sagan, Benedict Strauch, hatte das 1768 in lateinischer Sprache erschienene Buch übersetzt und 1777 in Bamberg und Würzburg herausgegeben. Sein Abt, der berühmte Johann Ignaz von Felbiger, schrieb dazu ein umfangreiches Vorwort.³¹

Overberg hat die Grundstruktur der Gliederung Schmidts mit vielen wörtlichen Übereinstimmungen weithin übernommen. Der darüber hinaus gehende Einfluß des Würzburger Theologen wird von einem Overbergschüler, der 1786 an die Bonner Normalschule kam, mit folgenden Worten beschrieben: „. . . da ich an Herrn Overberg bemerkte, wie geschickt er das herrliche catechetische Werk von Herrn Smidt zum Volkston herabzustimmen wußte, so nämlich, die Schullehrer, die oft nicht viel weiter sehen, als ein schlechter Bauer denken und begreifen, das sah ich, – auch dies bemeldte Werk verstehen und anwenden lernten.“³²

Das infolge seiner Strukturierung relativ schwer ablesbare Inhaltsverzeichnis Overbergs teilt die Anweisung in zwei Teile.³³ Der erste Teil, „welcher lehret, daß die Jugend gut unterrichtet, und in guter Zucht gehalten werden müsse, daß die Schullehrer dazu helfen sollen, und daß deswegen auch nicht ein jeder zu einem Schullehrer tauge“ (AN § 1, 1), behandelt die Notwendigkeit der schulischen Erziehung, die Bedeutung des Schullehreramtes und die Qualifikationen des Lehrers (§§ 1-34, 1-70). Die bisherigen Forschungen verweisen auf zahlreiche gedankliche Anlehnungen und wörtliche Übernahmen aus der „Anleitung für Landschulmeister“, Zürich 2. Auflage 1775 des Schweizer Pädagogen Nikolaus Emanuel von Tschanner (1727-1794)³⁴, aus „Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute“, Bamberg und Würzburg 1768 des für den katholischen süddeutschen Raum bedeutenden Abtes Johann Ignaz von Felbiger (1724-1788)³⁵ und, vor allem, aus der schon genannten Schrift des Niendorfer (bei Pinneberg) Pastors Johann Christoph Friederich Rist (1735-1807).³⁶

Der zweite, weitaus umfangreichere Teil (667 gegenüber 70 Seiten des ersten

30 AN § 139, 298.

31 Vgl. Schröder 1973, 54f.; Kruchen 1956, 112.

32 Stapper 1926, 223ff.

33 Verwirrende Untergliederung im zweiten Teil: z.B. zweyter Theil – Zweyter Unterricht – Erster Artikel – Dritter Abschnitt.

34 Kruchen 1956, 188; Schröder 1937, 31ff.

35 Kruchen 1956, 113ff.; Schröder 1937, 34f.

36 Kuntze 1928, 35ff.; Schröder 1937, 40ff.; Kruchen 1956, 171ff.

Teils) ist nach der Aufgabenstellung des Lehrers geordnet. Der „Erste(r) Unterricht“ (AN §§ 35-39, S. 71-79) handelt „Von den Pflichten, welche der Schullehrer vor der Schule zu beobachten hat“; er würde heute unter dem Titel „allgemeine und spezielle Unterrichtsvorbereitung“ erscheinen.

Der „Zweyte(r) Unterricht“ (§§ 40-225, S. 80-603) umfaßt über zwei Drittel des gesamten Buches. Unter der Überschrift „Von den Pflichten in der Schule“ entwickelt Overberg eine umfassende schulische Erziehungs- und Unterrichtslehre (Schulzucht, intellektuelle Schulung, Lese-, Schreib- und Rechenunterricht, Unterrichtsordnung).

Der abschließende „Dritte(r) Unterricht. Von den Pflichten nach der Schule“ (§§ 226-261, S. 604-738) behandelt die Nachbereitung des Unterrichts und die vor allem sozialgeschichtlich interessanten Aspekte des Lehrerberufs (Kooperation mit der geistlichen Obrigkeit und den Eltern), Gehaltsfragen und das leidige Thema der Nebenbeschäftigungen, mit denen der damalige Lehrer seine unzureichenden Einkünfte zu verbessern suchte. Es folgt dann die umfassende „Abhandlung vom Belohnen und Strafen“ (§§ 234-261, S. 627-738), die 1796 auch als Sonderdruck veröffentlicht wurde.³⁷

Neben Tscherner und Felbiger ist Rist wiederum eine besonders reichhaltige Quelle für den zweiten Teil der „Anweisung“. Wir finden von ihm ein zehnzeites Zitat (AN § 73, S. 119ff.); aber auch in den Kapiteln über Schulzucht, katechesierende Methode, Gedächtnisschulung u.a. wird er reichlich verwandt, dann aber immer ohne Kennzeichnung zitiert.

Umfangreiche Anregungen und wörtlich übernommene Formulierungen lieferte der große Anreger des Landschulwesens Friedrich Eberhard von Rochow (1734-1805); der adelige Pietist und Philanthrop aus der Mark Brandenburg gründete auf seinem Gut Reckahn eine berühmte Musterschule für die Kinder der Gutsangehörigen. Seine Schriften und Schullesebücher gehören zum Wichtigsten, was die deutsche Aufklärungspädagogik veröffentlicht hat.³⁸ Schröder hat eine Reihe von wörtlichen Übernahmen aus dem „Versuch eines Schulbuches für die Kinder der Landleute oder Unterricht für Lehrer in niedern und Landschulen“, Berlin 1772 nachgewiesen.³⁹

Eine reichhaltig benutzte Quelle ist ein „Praktisches Handbuch für Lehrer in Bürger- und Land-Schulen“, Dessau 1781, das einer der bedeutendsten pädagogischen Schriftsteller der Spätaufklärung, Peter Villaume (1746-1826), verfaßt hat.⁴⁰ Schröder und Kruchen entdeckten zahlreiche Bezüge und wörtliche Anlehnun-

³⁷ Schröder 1937, 69.

³⁸ Vgl. Werres 1965.

³⁹ Schröder 1937, 35ff.; Kruchen 1956, 174f.

⁴⁰ Zu Villaume siehe: Gernot Koneffkes Einleitung zur Neuausgabe von P. Villaume: Geschichte des Menschen. Nach der 2. Aufl. Leipzig 1788. Vaduz 1985; Herwig Blankertz: Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf 1963.

gen; das noch vorhandene Exemplar zeigt viele Zeichen der Overbergschen Bearbeitung. Villamae beeinflusste vor allem die Kapitel über die Schulzucht, den Lese- und Schreibunterricht.⁴¹

Auch der einflußreichste Autor der pädagogischen Literatur in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts hat nachhaltige Spuren in der „Anweisung“ hinterlassen. Es ist Johann Heinrich Campe (1746-1818), der Theologe und spätere braunschweigische Schulrat, der uns auch als Hauslehrer der Brüder von Humboldt (1769-1776) bekannt geworden ist. Die von ihm herausgegebene „Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens“, Wien und Braunschweig 1785-1792, bildet das bedeutendste Quellenwerk für die damalige pädagogische Diskussion. Im „Zehnten Teil“ von 1788 finden wir seine Betrachtung „Ueber das Zweckmäßige und Unzweckmäßige in den Belohnungen und Strafen“.⁴² Sie ist die nachhaltig wirkende Auseinandersetzung Campes mit Rousseaus Theorie von der natürlichen Strafe (*suite naturel*) aus dem „Emile“ von 1762. Overberg hat ihn in seiner „Abhandlung vom Belohnen und Strafen“ vielfach als Anregung benutzt.⁴³

Weitere nachweisbare Quellenbezüge gibt es zu folgenden Schriften, zumeist aus dem protestantischen Raume: „Ascetische Gesellschaft in Zürich, Fragen an Kinder, Zürich 1776; Alexander Parizek, Erklärung der sonntäglichen Evangelien in Schulen, zum Gebrauche der Katecheten, Prag 1786; Georg Friedrich Seiler, Religion der Unmündigen, Erlangen 1773; Johann Valentin Trautvetter, Christliche Katechisationen für die Landjugend über die Eigenschaften, Schöpfung und Vorsehung Gottes, Leipzig 1788; Landschulbibliothek oder Handbuch für Schullehrer auf dem Lande, Berlin 1779-1790; Lesebuch für Landschulmeister, Tübingen 1784-1786; Schulordnung vor die churfürstlich Braunschweig-Lüneburgische Lande, 1738.“⁴⁴

Overberg hat offenbar die von ihm verwandten, aber nicht kenntlich gemachten Zitate recht geschickt in einen neuen Zusammenhang gefügt. Es handelt sich ausnahmslos um pädagogische Erkenntnisse und Anregungen, die auch seiner Erfahrung und seinem Urteil entsprachen. Bei genauerer Vergleichung kann man bemerken, daß er sowohl in theoretischen als auch in praktischen Bezügen gelegentlich von seinen Bezugsautoren mehr oder minder geringfügig abweicht. Es wäre eine reizvolle Aufgabe, an einigen Brennpunkten seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre die feinen Differenzen sorgfältig zu kennzeichnen.

Im folgenden soll der Versuch unternommen werden, die „Anweisung“ als die

41 Schröder 1937, 38f.; Kruchen 1956, 176f.

42 S. 445-568.

43 Schröder 1937, 48f.; Näheres zur Thematik z.B. Rudolf Biermann: Die pädagogische Begründung der Belohnungen und Strafen in der Erziehung bei Basedow, Campe und Salzmann. Diss. Bochum 1970.

44 Kruchen 1956, 110ff.; 173f.; 188; Schröder 1937, 42-47.

Erziehungs- und Unterrichtstheorie Overbergs in den ersten Jahren seiner Normalschultätigkeit zu verstehen und damit die Leitlinien seines Konzepts für eine erneuerte Elementarschule nachzuzeichnen.

*3. Das Amt des Schullehrers –
die Entstehung eines professionellen Selbstverständnisses
Notwendigkeit der Erziehung und Bedeutung des Lehramtes*

Der Eifer Fürstenbergs und Overbergs für die Verbesserung des niederen und ländlichen Schulwesens entspringt dem Geist der Spätaufklärung in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Diese Epoche, auch „das pädagogische Jahrhundert“ genannt,⁴⁵ hatte einen pädagogischen Enthusiasmus, der sich in einer Flut erziehungstheoretischer und schulpraktischer Literatur ausdrückte und vor allem die Notwendigkeit der Volksaufklärung, eines öffentlichen und vom Staate geförderten Schulwesens auch für die unteren Volksschichten ins allgemeine Bewußtsein hob.⁴⁶

Rudolf Vierhaus hat die pädagogische Dynamik dieser Zeit in einem seither vielzitierten Aufsatz von 1967 unübertrefflich formuliert. „Mit dem Begriff der Erziehung treffen wir auf einen weiteren Schlüsselbegriff der Zeit. Er galt ihr weithin als synonym mit ‚Aufklärung‘: Erziehung nicht nach Autoritäten, sondern gemäß der als vernünftig erkannten Natur des Menschen zu Einsicht, zu nützlichem Handeln, zu Menschenliebe. Ohne demokratische Zielsetzung (Die deutsche Aufklärung war nicht egalitär, sondern bildungsaristokratisch!) faßte sie den Gedanken der Volkserziehung. Alle Erziehung war zugleich auch politisch, galt sie doch der Vermenschlichung des gesellschaftlichen Lebens. Sie gipfelte im Mündigmachen des Menschen, indem sie ihn befähigte, selbständig zu denken.“⁴⁷

Sechzig Jahre zuvor hatte Friedrich Paulsen diesen historischen Sachverhalt ebenso prägnant zum Ausdruck gebracht: „Das Zeitalter der Aufklärung hat für den Pädagogen ein besonderes Interesse, es ist das Zeitalter der größten und erfolgreichsten Reformbestrebungen im Gebiet der Erziehung und des Schulwesens, das die Völker Europas erlebt haben; nie war der Glaube an die Wirksamkeit der Erziehung, nie der Glaube an die menschliche Natur und ihre Bestim-

45 Vgl. Werner *Roeßler*: Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland. Stuttgart 1961, 3; 335; 345; 357. – Vgl. auch die satirische Darstellung von Johann G. *Schummel*: Spitzbart – eine komi-tragische Geschichte für unser pädagogisches Jahrhundert. 1779. Neu herausgegeben von E. *Haufe*. München 1983.

46 Vgl. dazu Wolfgang *Neugebauer* 1985 (Anmerkung 5).

47 Rudolf *Vierhaus*: Deutschland im 18. Jahrhundert: soziales Gefüge, politische Verfassung, geistige Bewegung. In: Aufklärung, Absolutismus und Bürgertum in Deutschland. Hrsg. v. Franklin *Kopitzsch*, München 1976, 188.

mung zu Weisheit, Tugend und Glückseligkeit lebhafter und allgemeiner. Aus diesem Glauben ist die Idee unserer heutigen Volksschule geboren.“⁴⁸

Um die Pädagogik des späten 18. Jahrhunderts selbst zu Wort kommen zu lassen, wählen wir am besten zwei Sätze aus den Schriften desjenigen, den man mit Recht den Vater des erneuerten Landschulwesens bezeichnen kann und der die Münsterischen Schulreformer, vor allem Overberg, zutiefst beeindruckt hatte – gemeint ist von Rochow: „... es gehört zu den allgemeinen Rechten der Menschheit, daß, wer vernünftig geboren wurde, mithin ein freies Glied der menschlichen Gesellschaft sein könnte, ja auch verständig werde.“⁴⁹ Eine zweite Formulierung desselben wiederholt den Grundrechtsgedanken und deutet zugleich seinen sozialen und geschichtlichen Folgenreichtum an: „... daß dergleichen Unterricht kein Vorrecht gewisser Stände sei, sondern als allgemeines Menschenrecht auch dem Geringsten und Ärmsten mitgeteilt werde.“⁵⁰

Overberg beginnt sein Buch aus dem Geist dieser Epoche heraus mit einem Gedankengang über „die Nothwendigkeit des Unterrichtes und der guten Zucht der Jugend“ (AN § 1, 1) und mit einem geradezu leidenschaftlichen Plädoyer für die Hochachtung des Schullehreramtes – „ein Amt, welches eines der ehrwürdigsten und wichtigsten auf Erden ist.“ (AN § 12, 21) Schon in der Vorrede „An die Herren Seelsorger im Münsterlande“ finden wir eine Aufforderung an die lokale Pfarrgeistlichkeit, sich dem Schulwesen ihres Ortes mit besonderem Eifer zu widmen. Die Begründung dafür ist einigermaßen aufregend und nur aus einer Aufklärungstheologie heraus zu verstehen: Religion als praxis pietatis, praktisches Christentum versus Dogmatismus und liturgisches Spektakulum.⁵¹ „Wie, wenn nun ein Pfarrer seine Gemeinde über die freywilligen Opfer und gottseligen Vermächtnisse recht aufzuklären suchte? Wenn Er ihnen zeigte, daß es Gott zwar wohlgefällig sey, zum Baue der steinernen Tempel, zur Feyerlichkeit des äußern Gottesdienstes freywillige Opfer zu thun; daß ihm aber dies Aeußerliche nur in soweit gefalle, als es zur Erbauung des inwendigen Menschen, zur Verschönerung der Seelen, dieser geistlichen und lebendigen Tempel Gottes dient? Wenn er ihnen zeigte, daß in unsern Tagen zu dieser Erbauung und Verschönerung nichts so sehr nöthig sey, als die gründliche Verbesserung der Schulen; das für den Bau der steinernen Tempel, für die Feyerlichkeit des äußern Gottesdienstes und für den körperlichen Unterhalt der Armen schon so ziemlich ... gesorgt sey, oder doch in jedem Nothfalle leichter gesorgt werden könne? ... daß wir aber keinen vortrefflicheren Zweck haben können als den, welchen auch Jesus hatte, nämlich die Erneuerung und Anbauung des inwendigen Menschen in

48 Friedrich *Paulsen*: Aufklärung und Aufklärungspädagogik. A. a. O. 275.

49 Zitiert nach *Werres* 1965, 231.

50 Zitiert nach *Werres* a. a. O.

51 Siehe dazu Klaus *Scholder*: Grundzüge der theologischen Aufklärung in Deutschland. In: Aufklärung, Absolutismus und Bürgertum in Deutschland. 1976, 294ff.

uns und andern; daß wir die Zumischung von Eigenliebe desto mehr verhindern, je mehr wir bey unsern Werken das Wohl anderer im Auge haben, und je weniger wir dabey Rücksicht auf unser eigenes nehmen; daß es also in allem Betracht z.B. besser sey dafür zu sorgen, oder doch beyzutragen, daß bey unsern Lebzeiten, und auch nach unserm Tode ein einziges armes Kind zur bessern Benutzung des Schulunterrichtes verholffen werden, als daß man uns jährlich eine solenne memorie halte u. s. w. ...“ (AN XIVf.)

Gegenüber diesen kräftigen Tönen beginnt der Abschnitt „Von der Notwendigkeit des Unterrichtes und der guten Zucht der Jugend“ recht verhalten (AN § 1, 1ff.). Die zeitgenössische Literatur kennt zumeist differenziertere, weniger naive Formulierungen, in denen die Notwendigkeit und der Nutzen der schulischen Erziehung und Unterrichtung den Lehrern und Eltern vermittelt werden. Schulische Erziehung ist Seelsorge: die Pflege eines Ackers, der nur nach guter Vorbereitung und Aussaat Früchte trägt. Der Mangel an Erziehung schafft individuelle und soziale Schäden, es unterbleibt die Disziplinierung der moralischen Anlagen; Unwissenheit schwächt gegenüber Unglücksfällen und betrügerischer Ausnutzung; der „Aberglauben gesellet sich leicht zu Dummheit“ (AN § 3, 5f.). Die „Glückseligkeit des gut erzogenen Kindes“ hat soziale Auswirkungen; die Gemeinde, welche das Mögliche für die Erziehung der Kinder aufwendet, hat eine positive Zukunft zu erwarten. Den Pfarrern und Schullehrern obliegt es, die älteren Kinder ständig auf den Nutzen der guten Erziehung und des Schulbesuches aufmerksam zu machen. Overberg greift diesen Gedanken durch die ganze „Anweisung“ hindurch immer wieder auf. Viele Unterrichtsbeispiele werden zur Thematisierung des individuellen Nutzens und der Erfordernisse des Gemeinwohls genutzt (AN § 191, 435ff.; § 203, 498; § 164, 368ff.; § 228, 612; § 232, 622).

Es folgt nun ein „Zweyter Unterricht. Von dem Amte eines Schullehrers“, den Overberg mit spürbarer Leidenschaft, mit geradezu barockem Pathos formuliert hat (AN § 10, 13-15, 40). Das Lehramt wird als ein subsidiäres definiert (AN 10, 13); es sorgt für jene Erziehung, welche die Eltern aus unterschiedlichen Gründen heraus nicht leisten können. Aber dennoch ist es von unüberschätzbarer „Würde und Wichtigkeit“ (AN § 12, 16).

„Ich bin Schullehrer; d. h.: Ich bin von Gott dazu berufen; ich bin von meiner Obrigkeit dazu angeordnet; ich werde von der Gemeinde dazu unterhalten; ich habe mich mit einem Eide dazu verbunden, zu seyn ein Lehrer nützlicher Wahrheit, ein Erzieher zur wahren Weisheit und Gottesfurcht – nicht nur bei einem, zwey oder drey Kindern; – sondern bey einer ganzen Schule, wo die Zahl der Abgehenden allemal wieder durch neu Ankommende ersetzt wird ... Je größer die Menge der Schüler, desto größer meine Verantwortung.“ (AN § 12, 16)

Siebenmal hebt so das pathetische Plädoyer an: „Erzieher zur wahren Weisheit“ – „geistlicher Vater aller Kinder“ – „Pflanzschule der Gemeinde“ – sichtbarer „Schutzengel“ und „Mund“ Gottes – Erneuerer von „Gottes Ebenbild“, die Kinder als der göttliche Schutz unschuldiger Seelen, der zur Verwahrung anver-

trauet ist – Aufseher „über die lebendigen Tempel des h. Geistes“ – „Geleitsmann und Reisegefährte vieler jungen, unerfahrenen und unbesonnenen Pilger, auf der gefährlichen Reise zu ihrem Vaterlande, dem himmlischen Jerusalem“ (AN § 12, 16ff.). Die zeitlichen und ewigen Strafen, die ein unwürdiger Lehrer angesichts der Bedeutung seines Amtes zu erwarten hat, werden von Overberg mit drastischen Worten beschworen: „Trübsal und Angst im Tode bey der nahen Ankunft des Richters.“ (AN § 13, 22ff.) Schon in seiner Vorrede hatte Overberg den Seelsorgern aufgetragen: „Duldet keinen ganz unfähigen, noch weniger einen rühdigen Lehrer.“ (AN VI f.) Nicht minder kräftig werden dann „Friede und Freude“, zeitliche und ewige Glückseligkeit als Anteil des rechtschaffenen Lehrers versprochen (AN § 14, 25ff.). In geradezu schwärmerischen Sätzen werden dem Schullehrer die positiven Folgen einer guten Schule für die Gemeinde vor Augen gestellt: „wenn jemand diese Gemeinde erst wieder zu sehen bekäme, nachdem der gute Lehrer etwa dreyßig Jahre an der rechten Bildung der Jugend gearbeitet hat; wie würde der staunen über die große Veränderung, die darin geschehen! wie würde er sie, und die Lehrer, welche Werkzeuge in der Hand Gottes dazu gewesen, glücklich preisen, wenn er nun sähe, wie ... nun überall weit mehr Fleiß, Ordnung, Reinlichkeit, weit mehr Friede, Eintracht, gegenseitige Liebe und Dienstfertigkeit, weit mehr Gottseligkeit, Selbstverläugnung, Demuth, Uneigennützigkeit, Sanftmuth, Geduld und freudige Hoffnung auf die Zukunft anzutreffen sind!“ (AN § 14, 34f.) Die sieben Aufgaben und Würden des Lehrers, die Verdammung des unwürdigen Mietlings und das idyllische Dorf, in dem der Lehrer mit Frieden und Freude inmitten einer von Zukunftshoffnung erfüllten Einwohnerschaft lebt – ein grandioses Tryptichon zwischen Barock und romantischer Verklärung!

Man muß die ganze „Anweisung“ lesen, um nicht den Eindruck zu gewinnen, Overberg habe hier in idealisierendem Überschwang die kümmerliche Realität der zeitgenössischen Volksschullehrerexistenz aus dem Auge verloren. Er kam ja selbst aus einer ärmlichen Landschule des Fürstbistums⁵² und kannte aus den Visitationen und Begegnungen mit seinen Normalschülern die graue Wirklichkeit der Anfänge des Elementarschulwesens. Wir kennen aus der Sozialgeschichte des Lehrerstandes den schreienden Gegensatz zwischen den obigen Attributen pädagogischer Würde und der gesellschaftlichen Geringschätzung einer Berufsgruppe, die sich aus den ärmsten Schichten rekrutierte, nur durch vielerlei Nebentätigkeiten ihr Auskommen sicherte und noch über eine lange Zeit der Mißachtung und dem öffentlichen Spott anheimfallen sollte.⁵³ Aus der Fülle der

52 Vgl. die Biographien von *Reinermann* und *Krabbe*.

53 Zur Geschichte des Volksschullehrerstandes: Heinrich *Lewin*: Geschichte der Entwicklung der preußischen Volksschule. Leipzig 1910; Konrad *Fischer*: Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes. 2 Bde. Hannover 1892; Gerhard *Petrat*: Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750-1850. München 1979.

Literatur sei nur auf die eine besonders eindruckliche Schilderung verwiesen, auf die Lebensgeschichte Johann Heinrich Jung-Stillings von 1777.⁵⁴ Es gibt wenige Darstellungen, die überzeugender die Primitivität der anfänglichen Elementarschule, die soziale Herkunft und Unansehnlichkeit der Schulmeister, die zähe Bildungsunwilligkeit eines Teils der Landbevölkerung und die Willkür der lokalen Obrigkeiten beschreibt.

Gelegentlich kommt Overberg auf die geringe Anerkennung des Lehreramtes und die daraus resultierenden Folgen zu sprechen, „die großen Beschwerneisse, die mit diesem Amt verknüpft sind“. Umgehend versucht er dann der drückenden Realität durch einen idealistischen Appell zu begegnen: „so lasset Euch doch durch nichts davon abschrecken . . . nicht dadurch, daß dies Amt von vielen als gering und verächtlich angesehen wird: dies Amt ist wahrhaft groß, wichtig, heiligend und ehrwürdig . . . Die schlechte Verwaltung desselben durch unfähige, unwürdige Lehrer hat es vielen verächtlich gemacht: Recht würdige Lehrer können ihm die gebührende Achtung wieder verschaffen.“ (AN § 37, 73)

Overberg geht mehrfach auf das Problem der Nebentätigkeiten ein. Er hatte während seiner Visitationsreisen viele Klagen vernommen; nur die Lehrer der sogenannten „Hauptschulen“ in den Kirchdörfern des Fürstbistums hatten zu meist auch das Küsteramt als zusätzliche Einnahmequelle; die Nebenschulmeister in den Bauernschaften waren auf Nebenverdienste als Kötter, Handwerker oder Hollandgänger zur Sommerzeit angewiesen. Angesichts der ökonomischen Gründe für die zahlreichen Nebenbeschäftigungen wirken Overbergs Forderungen hart und unerbittlich. Wörtlich übernahm er von Rist: „Die Schule verlangt den ganzen Mann, und seine ganze Aufmerksamkeit. Wenn ein Schullehrer sein Amt rechtschaffen verwalten will, so behält er während der Schule gewiß keine Zeit zu andern Geschäften übrig; und es ist ein heimlicher Diebstahl, wenn er ohne dringende Noth die Zeit, welche er seinen Schülern ganz widmen sollte, zu andern Geschäften anwendet.“ (AN § 40, 82)⁵⁵ Zum Schluß der „Anweisung“ greift er das Thema noch einmal auf. Nun wirken seine Äußerungen verständnisvoller: „Wenn das Schulamt dem Lehrer hinlänglichen Unterhalt verschafft, so muß er sich seinem Amte ganz widmen, und keine Nebengeschäfte, als nur zur Erholung, treiben. Das so wichtige Schullehreramt erfordert alle seine Zeit und Kräfte . . . Hat er aber von der Schule nicht hinlänglich zu leben, so muß er sich das, was ihm noch mangelt . . . auf eine anständige Art zu verdienen suchen.“

Auszuschließen sind Tätigkeiten, die den Lehrer „leicht verächtlich machen können, wie z.B. das Geigen für Geld an den Bierabenden, den Gastbitter- und Aufwärterdienst bey den Hochzeiten“; desgleichen Notariats- und Vogteigeschäfte, Schankwirtschaft und zu umfangreicher Ackerbau. Wünschenswert sind Nebenbeschäftigungen in der Bienenpflege, Baumzucht und im Handwerk, die

54 Johann Heinrich *Jung-Stilling*. Lebensgeschichte. Darmstadt 1976.

55 Vgl. *Schröder* 1937, 41.

im Dorfe „zur Verbesserung der Landwirthschaft“ beitragen können. Notwendig sind erholsame Spaziergänge, aber „In den Freystunden immer müßig herumlaufen, die Zeit mit Karten oder andern unnützen Spielen verderben, die Fuselhäuser besuchen, alle oder doch die meisten Abende in einem Wirtshaus zubringen, ist der Würde und den Pflichten eines Schullehrers zuwider“ (AN § 232, 621f.).

*Der Volksschullehrer –
die Anfänge eines professionellen Selbstverständnisses*

Die Erinnerung an das Pathos der Aufgabenbeschreibung verblaßt sofort, wenn Overberg unmittelbar danach das professionelle Profil, die Voraussetzungen für das Schullehreramt entwickelt. Es handelt sich dabei um das dritte Kapitel des ersten Teils „Von den Eigenschaften eines Schullehrers“ und um das erste des zweiten Teils „Von den Pflichten vor der Schule“ (AN §§ 16-39, 40-79). Der Abschnitt ist inhaltlich sehr beeindruckend, es sei aber daran erinnert, daß Overberg in der Gliederung und inhaltlich weithin Schmidt, Rist und Tscherner folgt und zahlreiche einprägsame Formulierungen der beiden letztgenannten wörtlich übernommen hat.

Overberg unterscheidet in Anlehnung an seine literarischen Quellen „nöthige Naturgaben“, „sittliche Eigenschaften“ und „erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten“.

Die Naturgaben „des Leibes“ werden als schroffe Anforderungen formuliert: Gesundheit des Leibes, Sprechfähigkeit, vor allem „gesunde Sinne“. – „Ein schwacher, kränkelder Mann pflegt auch oft verdrießlich und mürrisch zu seyn, welches bey dem Unterrichte ein großes Hinderniß ist. Er darf auch keine solche Gebrechen an seinem Körper haben, wodurch er den Kindern lächerlich oder zum Gespötte werden könnte.“ (AN § 16, 40f.) Es gibt auch eine Äußerung zum Alter des Schulmeisters bei seinem Dienstantritt: „Kinder können keine Schullehrer seyn. Unter 20 oder doch 18 Jahren sollte billig keiner dazu angenommen werden. Wer schon über 40 Jahre ist, dem ist es nicht zu rathen, dies Geschäft, besonders bey einer zahlreichen Schule, noch erst anzufangen. In diesem Alter pflegt der Mensch schon zu unbiegsam zu seyn, um die Gewohnheit sich zu Kindern gehörig herabzulassen noch erst anzunehmen.“ (AN § 37, 75) Das alles geht auf Erfahrungen Overbergs bei seinen Visitationen zurück. Der jüngste Schulmeister des Amtes Meppen im Niederstift ist 1783 erst 16 Jahre alt und bereits seit einiger Zeit im Amte; der älteste ist bereits 72 Jahre alt und denkt nicht daran zu resignieren. Etliche Schullehrer verwenden ihre Söhne als Substituten, während sie aus gesundheitlichen und anderen Gründen zeitweilig gar nicht unterrichten.⁵⁶

Da vor allem die Nebenschullehrer bei Aufgabe ihres Amtes vor dem finanziellen Ruin stehen, weil es ja keine Pensionsregelung gibt und die ursprünglichen

56 Vgl. Anmerkung 2: Visitationsprotokoll von den Schulen des Amtes Meppen.

Einkünfte und Nebengeschäfte nicht zur Existenz reichten, blieben sie, wenigstens pro forma, so lange wie möglich im Dienst. Die Gemeinden standen oft vor dem Dilemma, einem völlig unzureichenden Schulunterricht zusehen zu müssen, weil sie sich scheuten, den unfähigen alten Lehrer zu entlassen und der völligen Armut preiszugeben. Oftmals wurde Overberg, der sich durch die Visitationen und als Normalschullehrer eine fast beispiellose Autorität erworben hatte, bei diesen delikaten Problemen um Rat gefragt. Als der Pfarrer von Sögel 1804 um eine Stellungnahme bat, wie der alte Lehrer zu Werpeloh abgesetzt werden könnte, weil er aus Alters- und Krankheitsgründen amtsunfähig geworden sei, antwortete Overberg am 19. Juni 1804: „Nicht Vergessenheit, sondern Unentschlossenheit, weil ich mit mir nicht eins werden konnte, wie der alte Lehrer zu Werpeloh weg zu bringen sey, hat nebst andern Hindernissen meine Antwort auf ihr werthes Schreiben vom 5ten April so lange zurückgehalten. Die Sache findet aus einem doppelten Grunde einige Beschwernisse. 1) Weil wider den Lehrer keine andern Klagen sind als des Alters halber unfähig ist. Dieser Umstand macht es zwar nöthig ihn von der Stelle zu bringen, die Art aber dieses zu thun etwas schwer. Es ist hart einen Lehrer seines Alters wegen vom Amte zu entsetzen, wenn er dadurch sein Brod verliert.“⁵⁷

Zu den Naturgaben der „Seele“ gehören für Overberg eine normale intellektuelle Ausstattung und Wendigkeit. Wörtlich übernimmt er von Rist⁵⁸ eine Formulierung, die einen im Grunde bis heute umstrittenen Punkt der Lehrerbildungskonzepte berührt: „Er muß einen guten gesunden Verstand, einen fähigen Kopf haben, und sich leicht in einer Sache finden können. Er braucht, um ein nützlicher Mann in seiner Schule zu werden, eben kein großer Gelehrter zu seyn; er braucht keine sehr ausgebreitete Kenntnisse und Einsichten in Wissenschaften zu besitzen: aber einen natürlich guten Verstand muß er haben.“ (AN § 16, 41)

Bei der Beschreibung des charakterlich-sittlichen Profils zeigt sich natürlich die theologische Fundierung des pädagogischen Amtes, schließlich schreibt hier ein frommer Priester im Dienste eines geistlichen Fürstentums. Die Gottesfurcht begründet das pädagogische Ethos (AN § 17, 42ff.), aber die säkularen Erfordernisse eines Amtes treten ungeschmälert hervor. Wir würden auch heute den nötigen pädagogischen Impetus eines Lehrers nicht ohne Bezug auf fundamentalere Begründungen beschreiben können. Kinderliebe, Geduld, Sanftmut, Aufrichtigkeit, Selbstkontrolle, gewissenhafter Fleiß, Gerechtigkeit ohne Ansehen des elterlichen Standes, Fortbildungswille, Beispielhaftigkeit (AN § 17, 42ff.); „der Unterricht locket, das Beispiel zieht . . . Beyspiel, das ihr ihnen durch Befolgung dieser Lehren gebet, zu einem faßlichen Beweise für die Wahrheit eurer Lehren.“ (AN § 17, 44)

Das alles mag eine heutige Pädagogik wissenschaftlich-funktionalistischer be-

57 Staatsarchiv Osnabrück Rep 225 Nr. 297 Bl. 4ff.

58 *Schröder* 1937, 40.

nennen. Aber auch unabhängig davon, daß es sich um Schullehrer handelt, die weithin einen intellektuellen Status nahe beim Analphabetentum hatten, weiß der heutige Lehrer, daß Overberg seine beruflichen Alltagsprobleme benennt: die Kraft, den Kindern ein seelisch gesunder, distanzierter und zugleich liebenswürdiger Partner durch Jahrzehnte einer Berufsausübung hindurch zu bleiben.

„Euer Amt ist nicht leicht: Es fallen dabey oft Verdrießlichkeiten vor: unter den Kindern gibts allerhand Köpfe; die Aeltern sind auch zuweilen sehr grob und unvernünftig.“ (AN § 22, 51) Diese Sätze stehen in einem Paragraphen, der heute wahrscheinlich nicht mehr die einfache Überschrift „Geduld und Sanftmuth“ tragen würde. Aber wenn es dann heißt, daß der „Gram“ über die unzureichenden Umstände nicht zur dauernden Deformation der pädagogischen Haltung führen dürfe, weiß jeder heutige Lehrer, daß eine überzeitliche Problematik mit leidvollen Konsequenzen für die Kinder benannt wird: „Euch selbst machet ihr das Leben unerträglich sauer, und euern Schülern schadet ihr mehr als ihr ihnen nützet. Denn habet ihr einmal der Ungeduld festen Platz gegeben; so seydt ihr beständig unzufrieden, mürrisch und verdrießlich.“

Niemand liest die folgenden Sätze, ohne daß Erinnerungen an die eigene Schulzeit wach werden: „Werdet keine Schullehrer ohne alle innere Neigung der Seele, euch mit Kindern zu beschäftigen, und ihnen wahrhaft nützlich zu werden. Diese Neigung ist nicht jedermann eigen.“ (AN § 37, 73f.)

Zu den erlernbaren Kenntnissen und Fähigkeiten zählen diejenigen von den Unterrichtsgegenständen (AN § 30, 61ff.), wozu auch die nicht selbstverständliche Beherrschung der hochdeutschen Sprache, Grundkenntnisse in der Psychologie und die Einübung in die Unterrichtsmethodik gehören. (AN § 32, 64ff.)

Der pädagogische Bezug: Das Lehrer-Schüler-Verhältnis

Vor dem weiteren Blick auf die Overbergsche Unterrichtslehre, ihre didaktischen und lerntheoretischen Prinzipien, auf die ausgesprochen aufklärerischen Zielbestimmungen, sozialen und politischen Implikationen ist es angebracht, in der Fortsetzung der obigen Darstellung die Aufmerksamkeit auf die Artikulation des Lehrer-Schüler-Verhältnisses in der „Anweisung“ und auf das darin erkennbare Bild vom Kinde zu richten. Entgegen vielen finsternen Bildern vom strengen patriarchalischen Schulmeister, der ein wenig zimperliches Reglement führt und vor reichlichem Gebrauch der Rute nicht zurückschreckt, entwickelt Overberg die Theorie eines pädagogischen Bezuges – um einen traditionellen Begriff der Erziehungswissenschaft zu verwenden –⁵⁹, deren Verständnis kindlicher Entwicklungs- und Lernprobleme auch von der reformpädagogischen Bewegung „Vom Kinde aus“ nach 1900 nicht wesentlich übertroffen werden konnte.

59 Vgl. Hermann *Nobl*: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt 6. Aufl. 1963.

Eine der sich durchhaltenden pädagogischen Leitlinien ist die unermüdliche Mahnung an den Lehrer, den Kindern lebenswürdig und freundlich zu begegnen (VIII; § 14, 26; § 25, 54; § 28, 60; § 71, 113; § 72, 116; § 98, 179; § 110, 203; § 116, 230f.; § 154, 318; § 177, 402; § 178, 407; § 226, 605; § 233, 625). Zugleich läßt er keine Gelegenheit aus, mit kräftigen Worten den verdrießlichen, polternden und hartherzigen „Zuchtmeister“ zu tadeln, der den Kindern das Lernen unnötig erschwert (§ 16, 40; § 22, 51f.; § 44, 86; § 71, 113f.; § 204, 499; § 235, 633f.).

Der Lehrer wahre Distanz, vermeide „übertriebene Gelindigkeit“ (AN § 28, 59), gewinne das „Zutrauen“ der Kinder durch väterlich-gütige Strenge (AN § 71, 113; § 72, 116f.; § 98, 179; § 116, 230): „Er ist freundlich und liebreich gegen sie, hört ihre Fragen gern an, nimmt an ihren unschuldigen Freuden Antheil: aber er hütet sich sehr, mit ihnen kindisch zu thun und sie allzu dreist gegen sich werden zu lassen. Auf diese Art macht er, daß ihn seine Kinder lieben, ohne die gehörige Achtung und Ehrfurcht gegen ihn zu verlieren. Sehet, so müsset ihr euch auch gegen eure Schüler verhalten; ihr vertretet bey ihnen ihrer Väter Stelle.“ (AN § 28, 60)

Auch dort, wo er Strenge walten lassen und tadeln muß, sollen Höflichkeit und pädagogischer Takt sein Sprechen und Handeln begrenzen (AN § 62, 105f.; § 64, 108; § 100, 185; § 102, 192; § 200, 490; § 255, 705). Beschimpfungen und unmäßige Strafen verletzen das Ehrgefühl des Kindes: „Ihr schmähet die Weisheit seines Schöpfers, wenn ihr das thuet.“ (AN § 100, 185) Der Lehrer muß zuhören können (AN § 28, 60; § 154, 318; § 155, 320f.) und sich jedem Kinde individuell zuwenden. „Lernet eure Schüler kennen, und richtet euch so viel möglich ist, nach eines jeden Beschaffenheit und Umständen. Um eure Schüler recht kennen zu lernen, müsset ihr bemerken, daß die Kinder überhaupt viel Eigenes an sich haben, welches man sich wohl bekannt machen muß, wenn man sie nicht unrecht beurtheilen und behandeln will.“ (AN § 96, 176; vgl. § 33, 65; § 115, 222; § 117, 231) „Es ist dies eine Hauptregel für einen jeden Lehrer: Richtete dich nach den Fähigkeiten, Gemüthsarten und äußern Umständen deiner Schüler.“ (AN § 97, 178)

Bei vielen Gelegenheiten wendet sich Overberg gegen einen Unterricht, der die Kinder einschüchtert und demotiviert. Ein heiterer Unterrichtsstil regt auch die schwächeren Kinder an (AN § 22, 51f.; § 23, 53; § 100, 186; § 116, 230; § 154, 319; § 158, 331f.; § 184, 415). „Wenn der Lehrer die Kleinen die Buchstaben will kennen lehren, so rede er sie freundlich an.“ (AN § 177, 402) Es ist seine Aufgabe, den Kindern das Lernen zu erleichtern und zu einer angenehmen Tätigkeit zu machen: „Er sucht seinen Schülern das Lernen so leicht zu machen, daß es sie nicht zu sehr ermüde: läßt aber auch ihnen selbst so viel zu thun übrig, daß sie immer beschäftigt bleiben.“ (AN § 20, 49f.; vgl. § 98, 181; § 115, 227f.; § 178, 405f.; § 191, 432; § 235, 633ff.) Zum Rechenunterricht heißt es: „Plaget sie nicht mit zu großen Exempeln.“ (AN § 204, 501)

Der polternde und ständig strafende Lehrer jagt den Kindern Furcht und

Schrecken ein: „Die Kinder werden einen so harten Lehrer als ihren ärgsten Feind hassen, Erbitterung und Rache wird ihr Herz erfüllen . . . Solche Lehrer sind eine Pest der Schulen, und wahre Verderber der Jugend.“ (AN § 71, 114) Am wichtigsten ist diese heitere und verständnisvolle Lehrart in bezug auf die religiös-sittliche Unterweisung: „Ihr müsset euch ... überhaupt nicht nur sorgfältig in Acht nehmen, daß ihr den Kindern keine Abneigung wider die Gebothe Gottes einflößet; sondern ihr müsset ihnen dieselben so wichtig und angenehm zu machen suchen, als möglich ist.“ (AN § 235, 633f.) Es gibt eine Moralverkündigung, die „oft ohne Wahrheitsgefühl und ohne gehörige Wärme vorgetragen“ wird, „als hätte es Gott durch seine uns vorgeschriebenen Gebothe so verordnet, daß der, welcher ewig glücklich seyn will, hier unglücklich leben müsse. Wie natürlich, daß Kinder, die durch das Nächste immer am stärksten gerührt werden, eine große Abneigung gegen Vorschriften bekommen, von denen sie ein unglückliches Leben auf Erden erwarten!“ (AN § 235, 634f.)

Und dann gibt es eine abgründige religionspädagogische Formulierung, die weit über das pädagogische Feld hinausreicht. Man verursacht eine tiefe Abneigung gegen „den großen Urheber“ der sittlichen Ordnung, wenn man „ein unglückliches Leben auf Erden zur Bedingung einer ewigen Glückseligkeit festgesetzt“ hat. „Umsonst prediget ihr den Kindern, die in diesem Wahne sind, von der Güte Gottes und von seinen Belohnungen in der Ewigkeit. Das gegenwärtige Leben ist des Kindes Ewigkeit.“ (AN § 235, 635)

Schon Fürstenberg hatte in der Gymnasialschulordnung von 1776 vermerkt: „Der wahre Eifer der Religion“ sei ein „Geist der Liebe, von Haß, Abneigung und Verfolgung weit entfernt“. ⁶⁰

Overberg beginnt seine ausführliche Abhandlung über das Strafproblem mit einer Betrachtung über den Zusammenhang von zeitlicher und ewiger Glückseligkeit. Er sucht dabei die Wurzeln der Unbarmherzigkeit und Strafsucht auch beim polternden Zuchtmeister der eingeschüchterten Kinder aufzudecken. Es sind der Mangel an Vorstellung vom gütigen Schöpfer, der Irrtum über eine gottgewollte sittliche Ordnung und das Mißtrauen gegenüber der menschlichen Natur: „Man stellt sich die zeitliche und ewige Glückseligkeit als dergestalt entgegengesetzt vor, daß eine die andere nothwendig ausschließt. Diese irrigen Vorstellungen geben den Wegen, auf welchen Gott uns zu unsrer wahren Glückseligkeit zu wandeln befiehlt, ein sehr finsternes Ansehen, und erschweren dadurch ungemein den Entschluß, dieselben anzutreten.“ (AN § 234, 630)

Die Liebenswürdigkeit gegenüber den Kindern hat religiöse Wurzeln; sie sagt etwas aus über unsere Grundauffassungen von der Welt, in der wir leben. Overbergs Anthropologie des Kindes ist eine Lehre über „heilige und köstliche Pfänder“ (AN § 14, 31). So appelliert er an seine Lehrer, „den Menschen im Kleinen“ (AN § 239, 647) richtig wahrzunehmen: „Es kann euch auch nicht

⁶⁰ Text nach *Esch* 1891 zitiert: S. 158.

schwer fallen, sie alle herzlich zu lieben, wenn ihr nur darüber recht nachdenket, wie viel Liebenswürdige Kinder an sich haben.“ (AN § 27, 56)

4. Die Grundzüge einer Unterrichtslehre

Rahmenbedingungen eines erfolgreichen Unterrichts

Im Unterschied zur heutigen Lehrerbildung hatte es Overberg mit Lehrern und Lehramtskandidaten zu tun, die eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Kenntnis schulischer Lernvorgänge nicht besaßen. Es ist die langjährige und geordnete Schulzeit, deren Erlebnisse und Erfahrungen den Ausgangspunkt von Reflexionen über den Unterricht bilden können.

Die „Normalschule“ als erste Institution einer beruflichen Ausbildung erfaßte ungebildete Schulmeister, die sehr selten aus pädagogischen Motiven zu ihrer Tätigkeit als nebenberufliche Winterschullehrer gekommen waren und die Mühen einer Berufsbildung und -fortbildung oft nur um der besseren Bezahlung willen auf sich nahmen.

Es mußten nahezu alle Grundelemente einer professionellen Einstellung zu ihrer Tätigkeit erst erzeugt werden; darum das leidenschaftliche Plädoyer für die Würde und Wichtigkeit des Lehramtes, das den Impuls für eine „zweckmäßige“ Unterrichtsvorbereitung auslösen sollte. Zunächst galt es, den Blick für die notwendigen Rahmenbedingungen eines Schulunterrichts zu schärfen.

Die Bilder und Berichte von den Anfängen des niederen Schulwesens zeigen uns enge Schulstuben, in denen sich zahllose Kinder alles andere als diszipliniert verhalten. Nur in der Mitte stehen einige wenige, die dem mit einer Rute bewaffneten Lehrer zitternd ihre Lektionen aufsagen. „Das Erste, worauf ihr zu sehen habet“, sagt Overberg in der Vorrede „an die Schullehrer“, „ist, daß ihr Ordnung und Stille in eure Schule zu bringen, und eure Schüler gehörig klassenweise zu unterrichten suchet.“ (AN XX)

Die Schulzucht ist nicht primär das Ergebnis einer ständig lautstarken Befehlsgewalt, sondern vieler kleiner Regelungen, für die man den Blick erst schärfen muß. Diese Anordnungen müssen stabil sein und nicht den jeweiligen Launen des Lehrers entspringen (AN § 47, 88). Pünktlicher Schulbeginn, Ruhe, feste Sitzordnung, ordentliche Unterbringung der Schul-sachen; der Lehrer hat selbst pünktlich zu sein und den augenfälligen Beweis der Ordnung darzustellen (AN §§ 48-50, 89-91).

Der Unterricht soll klassenweise erfolgen; Overberg nennt die Maßstäbe und Vorteile der Einteilung nach Altersgruppen – heutige Selbstverständlichkeiten, die sich damals nur mit Mühe durchsetzten.

Die wichtigsten Voraussetzungen für einen erfolgreichen Unterricht sind die Vorbereitung des Lehrers, Studium und Hospitation bei geschickten

Vorbildern: „Man lernet dadurch verschiedene gute Kunstgriffe, die man in Büchern nicht findet.“ (AN § 34, 70)

Overberg empfiehlt ein „didaktisches Modell“; der Lehrer solle sich sechs Fragen angesichts seines Lehrstoffes vorlegen: „1) Was will ich heut meine Schüler lehren? ... 2) Verstehe ich es auch selbst recht, was ich sie lehren will? ... 3) Wie bringe ich dies meinen Schülern am besten bey? ... 4) Wie überzeuge ich meine Schüler, daß es in der That so ist? ... 5) Läßt sich dieses auch auf die Sitten meiner Schüler anwenden? ... 6) Wie versichere ich mich, ob meine Schüler alles recht verstanden haben? Wie muß ich sie darüber fragen?“ (AN § 38, 76-78)

Die erste Frage soll das Bewußtsein für den bausteinartigen Aufbau des Schulwissens schärfen, die zweite zielt auf einen Lehrer, dessen Grundwissen selbst sehr mangelhaft ist. Die dritte erinnert daran, daß sich die Vermittlung eines Lehrstoffes in geplanten und methodisch geordneten Unterrichtsschritten vollzieht, die vierte an didaktische Prinzipien, z. B. der Anschaulichkeit und Lebensnähe, deren Betrachtung den Kindern Anknüpfungen ermöglicht. Die fünfte Frage artikuliert den Zusammenhang von Erkennen und Tun; die sechste verweist auf die Erfolgssicherung durch Kontrolle, Wiederholung und Festigung der Lernergebnisse.

Das Modell ist umfassend, praktisch und leicht verständlich; die szientifischen Formeln der heutigen Didaktik wirken nur auf den ersten Blick beeindruckender.

Die Schullehrer konnten zur damaligen Zeit die äußeren Bedingungen des Schulehaltens nicht selbst entscheidend verbessern. Bei den Visitationen fand Overberg oft nur Behelfsräume und Turmkapellen vor, Backhäuser und Stallgebäude von Bauern und Lehrer, die dafür um eine Miete zu kämpfen hatten. „Dumpfige Schulen machen kränkliche, träge, unfähige Lehrer und Schüler: eine Wahrheit, die es verdient, mehr allgemein erkannt und beherzigt zu werden“, schärft Overberg den Pfarrern ein (AN VII). Auch die Lehrer haben für die äußeren Bedingungen nach ihren Kräften zu sorgen, für Reinlichkeit und gute Temperaturen: „Unreinlichkeit in der Schule ist der Gesundheit und dem guten Fortgange im Lernen ungemein schädlich. Faule Schule, faule (träge) Schüler.“ (AN § 227, 608)

Lerntheorie und didaktische Prinzipien

Wenn man die allgemeinen methodischen Erörterungen und die umfangreichen Kapitel zum Lese-, Schreib- und Rechenunterricht überblickt, erstaunt man über die ziemliche Vollständigkeit, mit der Overberg alle didaktischen Prinzipien und methodischen Probleme eines Schulunterrichts erörtert. Gewiß läßt er sich vielfach von der Literatur wörtlich inspirieren, aber nur auf der Basis von persönlicher Erfahrung und darin gewonnener Sensibilität und Praxisnähe kann eine so reiche Unterrichtslehre entstehen. Die Fachdidaktik wird aus heutiger Sicht einen anderen Unterricht vorziehen, aber die generellen Probleme des Unterrichts sind

bleibende und ausnahmslos hinlänglich erfaßt; die einfache Formulierung täuscht nicht darüber hinweg, daß die Beherrschung dieser Unterrichtslehre auch heute noch den geeigneten Lehrer kennzeichnet. Würde nur die heutige Ausbildung alle diese elementaren Kenntnisse vermitteln können!

Der Lehrer muß sich zu allererst „zur Fassung der Kinder herablassen“ (AN § 100, 185) und sich „ganz nach der verschiedenen Fassungskraft und Denkungsart der Kinder ... bequemen“ (AN § 154, 319). Die Sorge um die Alltagsgemäßheit und individuelle Differenzierung ist ein bleibender Tenor der „Anweisung“. Auf dieser Basis entwickelt Overberg dann eine sehr reichhaltige Motivationslehre: „Suchet eure Schüler lernbegierig zu machen.“ Kinder brauchen Erfolgserlebnisse. Die entscheidende Lernmotivation liegt in der Anhänglichkeit an einen liebenswürdigen Lehrer (AN § 116, 228ff.) und in einem lebhaften Unterrichtsstil: „Richtet euern Unterricht auf eine die Kinder unterhaltende und ergötzende Manier ein.“ (AN § 117, 231) Der Unterricht sei ein aufmunterndes „freundschaftliches Gespräch“ (AN § 154, 319); „Eure Heiterkeit erweckt in euern Schülern Frohsinn, Aufmerksamkeit, Lust zum Lernen, und Liebe gegen euch.“ (AN § 72, 118) Furcht demotiviert, und Schmähungen der lernschwachen Kinder machen mutlos: „Lasset es ihm auch sonst nicht zu viel merken, daß ihr es für unfähig haltet; sondern muntert es so viel auf, als ihr könnet, damit zu dem Mangel an Fähigkeit nicht noch ein anderes Hinderniß im Lernen, nämlich die Muthlosigkeit hinzukomme.“ (AN § 100, 186)

Längere Erörterungen widmet Overberg der Kunst der unterrichtlichen Fragestellung (AN §§ 155-161, 320-351). Wiederum hat ihn vor allem Rist inspiriert; es ist erstaunlich, wie differenziert das Problembewußtsein der damaligen Unterrichtslehre sich entwickelt hat; auch die Bedeutung der mit der Fragekunst verbundenen indirekten Spracherziehung wird erkannt. Wiederum wird das Motivationsprinzip zur Sprache gebracht: „Bestehet nicht eigensinnig auf eine gewisse Antwort, wenn diejenige, welche die Kinder geben, recht ist. Es gibt Schullehrer, die alle Antworten, und wenn sie sonst noch so richtig sind, darum verwerfen, weil sie mit der Antwort ... nicht wörtlich übereinstimmen ... denn wie kann das Kind wissen, was für eine Antwort sein Lehrer im Sinn habe? Überhaupt muß man nicht leicht eine Antwort ganz verwerfen: das macht die Kinder schüchtern und hält sie auch dann, wenn ihre Meynung ganz richtig ist, zurück, sie zu sagen.“ (AN § 158, 331f.) Vermieden werden muß eine Fragetechnik, die Kindern bereits die Antwort verrät, so daß sie antworten, „ohne im geringsten dabey nachzudenken“ (AN § 157, 323f.).

Lebensnahe Thematik, Anknüpfung an Gewußtes, Wiederholung des Gelernten, Erfolgssicherung – keine der auch heute wichtigen Bedingungen des erfolgreichen Unterrichts bleiben unerwähnt (AN §§ 116, 230; 135, 268; 144-146, 248-288; 204, 499ff.).

Anschauung

Große Aufmerksamkeit widmet Overberg einem didaktischen Prinzip, das seit Comenius von der Didaktik als Königsproblem aufgefaßt wird. Die Aufklärungspädagogik hat sich dazu vielfach geäußert; es ist das Unterrichtsprinzip der Anschauung.⁶¹

Overberg hat des öfteren dazu den Begriff der „Versinnlichung“ verwandt (AN § 204, 501 u. 505; § 208, 526). Der Lehrer soll die Aufmerksamkeit wecken, indem er die Augen der Schüler zu „beschäftigen“ sucht (AN § 117, 231). „Bringet einen Roggenhalm, eine Rose, einen Apfel mit in die Schule, wenn ihr darüber reden wollet, wie gut diese Dinge vom Schöpfer eingerichtet sind. Führet sie heraus, und zeigt ihnen was sie bemerken und recht kennen sollen.“ (AN § 126, 243) Unterrichtsgänge, Abbildungen, Tafelzeichnungen und deutliche Beschreibungen: es sind Ansätze einer Medienlehre erkennbar (AN § 38, 78; § 111, 209; § 126, 243-245; § 174, 390).

Größeres Interesse wendet er der inneren Anschauung, dem „innern Sinn“ des Schülers zu. Die sittliche Erziehung gelingt nur in der Weckung von Empfindungen, Mitgefühl und Erinnerung durch lebensnahe Beispiele und Erzählungen (AN § 127-135, 245-269).

„Lehren im Allgemeinen sich denken, das ist Kindern zu schwer“, Beispiele können „eine Sache besser ins Licht . . . setzen“ (AN § 134, 267; vgl. § 143, 283f.).

Schon 1776 hatte Fürstenberg das Anschauungsprinzip in seiner Schulordnung hervorgehoben: „Vorzüglich hier vermeide er das Kalte, das Trockne des abstrakten Vortrags, der dem Schüler nichts zu denken, noch zu empfinden gibt. Er belebe ihn mit Schilderungen aus der Geschichte ...; er stelle Sätze in Bildern dar.“ Der Schüler soll im Psychologie-Unterricht jeden Begriff „selbst empfinden, jede Wahrheit, jedes Gesetz muß hier Erfahrung sein“.⁶² Zur Naturlehre heißt es: „Aber kein Schritt gehe hier über das Sinnliche hinaus, alles sei Natur oder Bild.“⁶³

Auch im Bereich der religiösen Erziehung hat das Anschauungsprinzip für Overberg seine Bedeutung. Ohne den „Eindruck durch mehrere Sinne“ kann sich eine Wahrheit nicht tief einprägen; das „Anknüpfen der übernatürlichen und allgemeinen Wahrheiten an etwas bekanntes, sinnliches, leicht behaltliches, oft wiedererkommendes“ bildet den Ausgangspunkt der Glaubenskatechese (AN § 174, 389f.).

Das alles bekommt seine zentrale Bedeutung im Zusammenhang der rationalen Bildung des Schülers, der wir in aller Aufklärungspädagogik bei dem Postulat der

61 Vgl. Reinhard *Stach*: Schulreform der Aufklärung. Zur Geschichte des Philanthropismus. Heinsberg 1984.

62 Abgedruckt in: Esch 1891, 157, 159

63 A. a. O. 160

Vermittlung „klarer und deutlicher Begriffe“ begegnen. Auch Overberg hat diesem aufklärerischen Erbe seiner Schulpädagogik eine überragende Aufmerksamkeit gewidmet.

Die umfangreichen Erörterungen „Was in Ansehung des Verstandes überhaupt zu thun sey“ (AN §§ 108-170, 202-283) beginnen mit der Feststellung: „Dem Verstande müssen von den Dingen, die zu wissen nöthig oder vorzüglich nützlich sind, richtige, klare, und so viel als möglich ist, deutliche Begriffe beygebracht werden.“ (AN § 108, 202)

Erst in der Betrachtung dieser Kapitel der „Anweisung“ zeigt sich der bedingende Horizont der Overbergschen Unterrichtslehre. Nur wer den aufgeklärten, von Unkenntnis und Aberglauben befreiten Menschen erziehen will, plädiert für einen ermutigenden Unterricht, in dem der Lehrer bei aller väterlichen Autorität ein freundlicher und höflicher Gesprächspartner ist. Wer den glücklichen Lebensvollzug nicht im Widerspruch zu einer ewigen Glückseligkeit begreift und der religiös-sittlichen Erziehung ein liebevolles Gesicht verleihen will, kämpft gegen eine kaltherzige Strafpädagogik. Nur wer dem Menschen zutraut, aus eigener Anschauung heraus vernünftige Handlungsweisen zu entwickeln, wirbt für eine Schule der Ermutigung. Der Geist der Aufklärung und das Design der in der „Anweisung“ erkennbaren Schulpädagogik bedingen einander. Der tiefgläubige Priester Overberg war in der glücklichen Lage, die Traditionen seines Glaubens und seiner Kirche und das pädagogische Erbe der Aufklärungsepoche in seinem Werke nahezu bruchlos zu vereinigen.

5. Aufklärungspädagogik – Erkenntnis und Tugend

Schule der Ratio

Die Entwicklung der Ratio als *Conditio sine qua non* des tugendhaften Lebens ist das Kernziel des pädagogischen Jahrhunderts. Die Tugendhaftigkeit basiert auf „der völligen Deutlichkeit der Erkenntnis“. Damit ist „der dem Menschen eigene Fortgang zur Vollkommenheit in steter Annäherung an die deutlichste Erkenntnis“ vorgezeichnet: in welchen Grenzen auch immer – jeder Mensch ist verpflichtet, seine Verstandeskräfte zu entwickeln.⁶⁴

In einer materialreichen Studie hat Werner Schneiders die Facetten des Selbstverständnisses der deutschen Aufklärung beschrieben und mit reichlichen Quellen belegt: „Die Aufklärung erstrebt Tugend durch Verstand, d. h. sie hofft, durch Entwicklung des Geistes zu einer Veränderung des Wollens und Handelns, durch

⁶⁴ Hans M. Wolf: Die Weltanschauung der deutschen Aufklärung in geschichtlicher Entwicklung. Bern – München 2. Aufl. 1963, 109.

richtige Theorie zu einer richtigen Praxis zu gelangen.“⁶⁵ Dabei wird das Verhältnis von intellektuellem Fortschritt und Vervollkommnung der Tugend offenbar nicht als eindimensionale Kausalität verstanden. Die Epoche hat „die erstrebten moralischen Folgen der intellektuellen Aufklärung immer schon als moralische Voraussetzungen der Aufklärung ins Spiel“ gebracht. „Tugend ist nicht nur Resultat, sondern auch Bedingung des richtigen Erkennens. Denn Aufklärung ist, wie schon angedeutet, zumindest als Selbstaufklärung eine moralische Leistung.“⁶⁶ Die intellektuelle Bildung als allgemeines Ideal vereinigt, verstärkt und determiniert alle denkbaren sozialen und ökonomischen Impulse für die Entwicklung des allgemeinen Bildungswesens. Sie hebt auch die unabdingbare „Verbesserung“ des niederen Schulwesens ins allgemeine Bewußtsein und gibt ihr die zentrale didaktische Ausrichtung.

Diese Didaktik artikuliert sich in einer Reihe von Leitformeln, die in der zeitgenössischen pädagogischen Literatur unaufhörlich wiederholt und erörtert werden. Das ist vor allem der Terminus „deutliche Begriffe“. Eine Fülle von Belegen verdanken wir der Arbeit von Schneiders: „Aufklärung im engeren Verstande ist also die Anwendung der Mittel welche in der Natur liegen, die verworrenen Begriffe in deutliche aufzuhellen.“⁶⁷ Oder: „Ueber den Sinn des Wortes Aufklärung scheint das deutsche Publikum so weit einig zu seyn, daß es den Uebergang von unrichtigen und dunklen Begriffen zu richtigen und hellen bedeutet.“⁶⁸ Der zweite, unaufhörlich verwandte Terminus lautet „Selbstdenken“. Die klassische Formulierung des damit gemeinten Zieles finden wir in einer Definition Kants von 1786: „Selbstdenken heißt den obersten Proberstein der Wahrheit in sich selbst (d. i. in seiner eigenen Vernunft) suchen; und die Maxime jederzeit selbst zu denken, ist die Aufklärung.“⁶⁹ Der dritte Terminus lautet „Erfahrung“.⁷⁰

Die „deutlichen Begriffe“ benennen das Ziel, „Selbstdenken“ und „Erfahrung“ die Wege. Das menschliche Leben ist ein ständiger Prozeß der Aufklärung; die Deutlichkeit der Begriffe setzt neue Erfahrungen frei, das Selbstdenken steigert die Helligkeit der Begriffe.

65 Werner *Schneiders*: Die wahre Aufklärung. Zum Selbstverständnis der deutschen Aufklärung. Freiburg – München 1974, 201f.

66 A. a. O. 203.

67 A. a. O. 38.

68 A. a. O. 64.

69 Immanuel *Kant*: Was heißt: sich im Denken orientieren? In: Immanuel *Kant*, Werke in zehn Bänden, hrsg. v. Wilhelm *Weischedel*. Bd. 5, Darmstadt 5. Aufl. 1975, 283; – dazu Birgit *Nebren*: Selbstdenken und gesunde Vernunft. In: Eklektik, Selbstdenken, Mündigkeit. Hrsg. v. Norbert *Hinske*. Hamburg 1986 (Aufklärung Jg. 1. H. 1.), 87ff.; – Was ist Aufklärung? Beiträge aus der Berlinischen Monatsschrift. Einleitung und Anmerkungen von Norbert *Hinske*. Darmstadt 3. Aufl. 1981.

70 *Schneiders* 1974, 40f.

Schon in dieser umrißhaften Skizze der Ausgangspunkte aufklärungspädagogischer Didaktik wird der potentielle Sprengstoff erkennbar. Wie kann sich dieser Programmaufriß in einer politisch-sozialen und kirchlichen Umwelt behaupten, die weder die gottgewollte ständische Ordnung noch die religiösen Lehrautoritäten stürzen will? Das katholische Deutschland wird seine Schwierigkeiten mit der Aufklärung und ihrer Pädagogik lebhaft äußern.⁷¹ Noch 1961 heißt es im „Katechetischen Wörterbuch“: „Die Aufklärung muß als eine anthropozentrische Gesamtbewegung gewertet werden, die die menschl. Natur, vor allem die menschl. Ratio, das Wissen überschätzte . . .“⁷² Nun hat sich längst erwiesen, daß die pauschalen Universalbegriffe wie Rationalismus u. a. zu grobschlächtig sind, um der Aufklärung gerecht zu werden. Die münsterischen katholischen Schulreformer Fürstenberg und Overberg stehen zumindest in den Jahrzehnten ihrer grundlegenden schulpolitischen Tätigkeit im Banne der epochalen Geistesströmung. Vor allem der erstere zeigt in seinen frühen Schriften keine Mühe, kirchliche und aufklärerische Gesinnung miteinander zu vereinigen. Das in ihr liegende kritische Potential gegenüber dem Erscheinungsbild von Kirche und Frömmigkeit wird dabei nicht verschwiegen.

Am schärfsten wird das in Fürstenbergs „Verordnung, was und wie die Mönche studieren sollen“ von 1778 artikuliert: „Leute, die ohne Fähigkeit, ohne Anführung und Eifer die Jahre ihrer Bildung in träger Müßigkeit verschwenden oder aber mit einem Mischmasch von leerem und sinnlosem Wörterkram, Spitzfindigkeiten und Pedanterien, Köpfe und Zeit verderben, dann ohne Einsicht und Kenntnis zur Priesterwürde gelangen und, wo sie sodann in weltliche Gesellschaften kommen, durch die Albernheit ihrer Reden, durch Unwissenheit und Vorurteil sich der Verachtung preisgeben . . . solche Leute müssen notwendig das ungünstigste Vorurteil gegen alle Ordensgeistlichen erwecken und auch den bessern Teil derselben alles Vertrauens berauben.“⁷³

In seiner Schulordnung von 1776 finden wir die didaktischen Leitwerte der Aufklärungspädagogik präzise formuliert: „Der öffentliche Unterricht soll dem Schüler Begriffe und Kenntnisse von Gott, von sich und seinen Pflichten, von den Wesen um ihn her und von den Schicksalen der Menschheit verschaffen; er soll ihn seine Begriffe prüfen, vergleichen und bezeichnen lehren . . . Die Pflichten der Religion und Sittenlehre muß der Schüler in ihrem ganzen Umfange kennen. Der Lehrer bemühe sich also, in diesem Teile des Unterrichts so deutlich, so faßlich und vollständig zu sein als möglich. Er arbeite mit der Überzeugung, daß nirgends im ganzen Gebiete menschlicher Kenntnisse eine Lücke, ein schwankender Begriff oder Mangel an Gründen von schädlicheren Folgen ist.“⁷⁴ Der Gedanke

71 Sebastian *Merkle*: Die katholische Beurteilung des Aufklärungszeitalters. Berlin 1909.

72 Katechetisches Wörterbuch. Hrsg. v. Leopold *Lentner*. Freiburg-Wien 1961, Sp. 121.

73 *Esch* 1891, 224f.

74 A. a. O. 156f.; – Zur Entwicklung der Ratio als Ziel der Aufklärungspädagogik siehe Reinhard

des „Selbstdenkens“ wird im Kapitel über die Mathematik deutlich: „Die Lehrensätze selbst trage der Lehrer nicht allemal als ausgemachte Wahrheiten vor. Der Gang seines Vortrages sei, so oft es ohne zu vielen Zeitverlust geschehen kann, der Gang der Erfindung, daß der Schüler jede neue Wahrheit als das Resultat seines Nachdenkens über das schon Bekannte mitzuerfinden glaube.“⁷⁵ Der Begriff der Erfahrung taucht im Abschnitt über die Psychologie auf: „Alles, was er hier den Schüler durch Terminologie, bei der er sich nichts vorstellte, nicht empfand, lehren wollte, das hat er ihn gar nicht oder zu seinem Nachteil gelehrt. Jeden Begriff muß dieser selbst empfinden, jede Wahrheit, jedes Gesetz muß hier Erfahrung sein.“⁷⁶

Entwicklung der rationalen Kräfte

Overberg hat eine zu genaue Kenntnis von der Eigenart kindlicher Lernprozesse, als daß er in die Gefahr einer einseitig intellektualistischen Schulpädagogik geraten könnte. Das zeigt uns vor allem seine Anschauungsdidaktik. Dennoch ist von einer grundlegenden Distanz zu den diesbezüglichen aufklärungspädagogischen Postulaten nichts zu finden. Das Kapitel „Was in Ansehung des Verstandes zu thun sey“ umfaßt über 180 Seiten und enthält eine hochdifferenzierte Lehre von der intellektuellen Förderung des Kindes (AN §§ 107-170, 201-283). „Dem Verstande müssen von den Dingen, die zu wissen nöthig oder vorzüglich nützlich sind, richtige, klare, und so viel als möglich ist, deutliche Begriffe beygebracht werden.“ (AN § 108, 202) Diese einleitende Zielvorstellung bleibt als Tenor aufrechterhalten; in längeren Erörterungen werden eine Begriffslehre und die Methodik der Begriffsvermittlung entwickelt. In einem Abschnitt „Vorrath und Beschaffenheit der Kinderbegriffe“ nennt er diese „theils falsch, theils sehr dunkel, verworren und unverständlich“. Damit ergibt sich für die Schule eine zentrale Aufgabenstellung: „Die dunkeln Begriffe von Dingen, wovon euern Schülern eine Kenntniß nöthig oder nützlich ist, müssen klar, die verworrenen, so viel möglich, deutlich, und die unvollständigen vollständig gemacht werden.“ (AN § 122, 238f.)

Der erste Schritt besteht in der Aufmerksamkeitsschulung: „Aufmerksamkeit ist die Grundlage des Verstandes.“ (AN § 109, 203) Kinder müssen lernen, die Dinge ihres Lebens begrifflich zu erfassen, deren wesentliche Merkmale und Nützlichkeiten präzise zu benennen. Dabei sollen durch Vergleichung die Begriffe der Gleichheit und Ähnlichkeit geklärt sowie Bild und Abbildung, Ansehen und Sache, Ursache und Wirkung, Mittel und Absicht begrifflich erhellt werden (AN §§ 111-114, 209-222).

Stach: Über die Anfänge einer planmäßigen und naturgemäßen Denkerziehung in der Pädagogik der Aufklärung. In: Paedagogica Historica XIII (1973), 486-514.

⁷⁵ Esch 1891, 161.

⁷⁶ A. a. O. 159.

Die Begriffsschulung gelingt nur, wenn die wichtigen didaktischen Prinzipien beachtet werden: Altersgemäßheit, Lebensnähe und Anschauung („Versinnlichung“). Es gibt acht Regeln, „wie Kindern Begriffe bezubringen sind“: sie müssen anschaulich sein, mit der seelischen Empfindung, „dem innern Sinn“ des Kindes verknüpft, in Beispielen oder Gleichnissen vorgetragen werden; die Erklärung muß in geordneten und sorgfältig gestuften Lernschritten erfolgen; das Komplexe muß elementarisiert werden, der Lehrervortrag sprachlich und inhaltlich klar und deutlich sein; die Kunst der Fragestellung und die katechisierende Methode müssen beherrscht werden (AN §§ 126-164, 242-370).

Die langen Abschnitte enthalten eine Fülle von praktischen Unterrichtsangelegenheiten, deren Darstellung unseren Rahmen sprengen würde. Die zahlreichen katechetischen Musterbeispiele sind dem Bereich der religiös-sittlichen Erziehung entnommen. Auch hier benutzte Overberg Quellen; vermutlich sind jedoch viele Musterkatechesen aus der eigenen pädagogischen Praxis genommen. Overberg hat neben seinen Tätigkeiten als Normallehrer, Mitglied der Schulkommission und Regens des Priesterseminars lange Jahre in den Schulen der Lotharinger Schwestern unterrichtet; seine sonntäglichen Katechesen fanden öffentliche Beachtung.⁷⁷

Magisches und rationales Denken

Die Anweisung für die Landschullehrer – wie das gesamte landschulpädagogische Engagement – entsteht offenbar auf dem Hintergrund der Vorstellung, daß das Landvolk sich noch in einer vorrationalen, magischen Denkstufe befindet, dessen Überwindung eine der Hauptaufgaben der Schule ist.

Gleich zu Beginn des Abschnitts „Von der Nothwendigkeit des Unterrichtes und der guten Zucht der Jugend“ heißt es, daß „derjenige, der nicht gut unterrichtet wird ... meistens eben so dumm als unwissend“ bleibt; „darum weiß er sich nie recht zu helfen, er versieht sich bald hie und da in seinen Geschäften, und leidet dadurch manchemal großen Schaden. Jeder Narr kann ihn betrügen, und, wie man zu sagen pflegt, hinter's Licht führen.“ Sieht er den Nachbarn bei größeren Erfolgen, kommt er „auf den dummen Einfall, es müsse was Böses mit darunter spielen; denn Aberglauben gesellet sich leicht zur Dummheit . . . Manches Stück Vieh, dem oft sehr leicht zu helfen wäre, fällt ohne Rettung dahin, weil er in der Meynung, es wäre behext, zu abergläubischen Dingen seine Zuflucht nimmt, und die gehörigen Mittel nicht einmal versucht.“ (AN § 3, 5f.)

Im Kapitel über die Aufmerksamkeitsübung spricht er von der Nothwendigkeit, den „Unterschied zwischen dem Bilde und Abgebildeten, dem Scheine und der Sache selbst“ zu begreifen. Das magische Denken ist von der Angst vor dem Bilde gekennzeichnet, weil der Unterschied zwischen Sache und Abbildung, zwischen

⁷⁷ Stapper 1926, 64ff.

Gegenstand und Spiegelung nicht erkannt wird. „Der kleine Martin warf mit Erde und Steinen in einen klaren Teich, um die Schafe daraus zu jagen. Es waren aber keine Schafe darin, sondern nur die Abbildung von den Schafen, die nahe an dem Teiche gingen.“ Die Erkenntnis dieses Unterschiedes ist die Basis eine rationalen und praktischen Verhaltens.

Overberg überträgt die Problematik auf das Lebensganze. Die physikalische Unterscheidung bildet die Basis für die Erkenntnis, „daß auch Gutes und Böses, Vortheil und Schaden einen trügenden Schein haben; daß nicht alles gut oder Vortheil ist, was gut oder vortheilhaft zu seyn scheint, und umgekehrt. Z.B. Manchem Kinde kann es vorkommen, es wäre gut, wenn es nicht brauchte in die Schule zu gehen; und doch wäre es ihm nicht gut, weil es dann auch nichts lernte.“ Nach der Nennung weiterer vergleichbarer Irrtümer kommt Overberg dann zu dem Schluß: „Aus diesen und andern ähnlichen Beyspielen ziehet die Lehre: Wer sich nicht oft betrügen will, der muß suchen zu lernen, was wirklich gut, böse, nützlich, schädlich ist, oder nur so scheint, und sich von erfahrenen Leuten darüber belehren lassen.“ (AN § 111, 209ff.)

Die Überwindung des magischen Denkens liegt in der Erkenntnis des trügerischen Anscheins. Es gibt Defekte der Sinneswahrnehmung, die uns zum Irrtum verleiten, z.B. wenn wir die Brechung eines Gegenstandes beim Eintauchen in das Wasser für eine wirkliche und nicht bloß optische Tatsache ansehen. „Gib also wohl Acht, ehe du urtheilest, daß ein Ding wirklich so sey, wie es dir durch die Sinne vorkommt, ob deine Sinne nicht etwa in einem ungesunden Zustande seyn; oder ob nicht etwas da sey, welches macht, daß dir die Dinge anders in die Sinne fallen, als sie sind.“ Es gibt anscheinend noch andere als physiologische Ursachen unserer Sinnestäuschung: „Weil wir das, was wir uns bey einem Dinge einbilden, und schließen, nicht genau von dem unterscheiden, was wir durch die Sinne wirklich wahrnehmen oder empfinden.“

Die Ursache unserer Sinnestäuschung kann auch im Vorhandensein von Vorurteilen oder undeutlichen Begriffen liegen. „Suche dich also von den Dingen, die dir recht zu erkennen nöthig oder besonders nützlich sind, nicht nur richtige sondern auch deutliche Kenntnisse zu verschaffen.“ (AN § 112, 212ff.)

Eine „zuvor gefaßte(n) irri(n)ge(n) Meynung (Vorurtheil)“ kann von „einer starken Gemüthsbewegung“ herrühren. „Wer z.B. das Vorurtheil hat, daß das Neue nichts taugt, dem wird auch manches Neue unnütz oder schädlich scheinen, was er sonst als gut würde anerkannt und geschätzt haben.“

Wiederum wird als erstes Beispiel ein Vorurteil über das schulische Lernen genannt: „Wer das Vorurtheil hat, daß das Lernen etwas so ganz schweres und unangenehmes sey, dem wird auch deswegen dabey manches schwer und unangenehm vorkommen, was er sonst würde leicht und angenehm gefunden haben.“ (214) Vor allem die Angst ist ein schlechter Ratgeber des urteilenden Verstandes: „Wer etwas stark verlangt oder fürchtet, dem scheint es oft gewiß zu seyn, daß dies kommen werde; ja er vermaynt es wohl gar wirklich schon wahrzunehmen,

obschon es noch weit entfernt ist . . . Wenn ihr euch also nicht oft irren wollet, so suchet euch von Vorurtheilen so viel möglich zu befreien; so urtheilet nicht ohne besondere Ueberlegung über das, was ihr liebet, hasset, verlanget, fürchtet.“ (214f.)

Hier wird das unverkennbar aufklärungspädagogische Design Overbergs deutlich. Religiöser Aberglaube und irrationale Befangenheit vor der Wirklichkeit der weltlichen Dinge sind identische Ausgangspunkte eines Verhaltens, das uns daran hindert, eine vernünftige und zugleich lebenspraktische Einstellung zu gewinnen.

Wir stoßen bei diesen Erwägungen Overbergs auf den Kern der Motivation, den Schulunterricht für das Landvolk zu „verbessern“. Die Philanthropie entspringt theologischen und sozialen Beweggründen. Die Leidenschaft und der ungeheure lebenslange Einsatz für das Landschulwesen verdanken wir nicht zuletzt der Tatsache, daß es sich um einen frommen Geistlichen handelt, der in einem Fürstbistum, d. h. in einem geistlichen Staate lebt, dessen politische Perspektiven weit über die bloße Bewahrung eines Systems religiöser Obrigkeit hinausgehen. Hier ist Overberg der Schüler, Mitstreiter und Freund Fürstenbergs, unter dessen Leitung das Fürstbistum Münster ein besonders positives Beispiel des aufgeklärten Absolutismus bildet.

Overberg erkennt, daß die Überwindung magischer Tatsachendeutungen in der Fähigkeit liegt, durch rationales Denken den Erscheinungen sachgerechte Ursachen zuzuschreiben. So folgen den Erörterungen über den Unterschied zwischen Bild und Abgebildetem solche über die Begriffe „Ursache und Wirkung, Mittel und Absicht“ und über die vernünftige Zusammenfügung der in diesen Begriffen bezeichneten Sachverhalte. Wie oft in der „Anweisung“ doziert Overberg hierbei vor den Lehrern der Normalschule im Stile von Sätzen, die unmittelbar an die Schüler selbst gerichtet erscheinen. Aus vielen Beispielen werden in einfachster Form die Begriffe abstrahiert. Ist dieses Abstraktionsniveau einmal erreicht, sind die Begriffe von Ursache und Wirkung, Mittel und Absicht deutlich geworden, lassen sich magische Deutungen des Irrtums überführen: „Wo der Maulwurf in einer Kammer einen Haufen abwirft, da stirbt oft einer. Auf ein starkes Nordlicht, wo es durcheinander strahlt, als wenn Soldaten mit feurigen Schwertern herumlaufen, folgen wohl hie und da Kriege . . . Wenn man einem Todkranken etwas von seinen Kleidern losschneidet, so stirbt er zuweilen gleich darauf.“ (AN § 114, 220)

Überwindet die Rationalität im obigen Zusammenhang zunächst die Bildmagie, so setzt die logische Schulung die Abstraktionskräfte frei. Das wiederum ist die Basis naturwissenschaftlicher Kenntnis und Beschreibung kausaler Sachverhalte. Der ökonomisch-soziale Nutzen für die Landbevölkerung ist ungeheuer. Sicherlich gibt es tradierte Erfahrungen, die bisher halfen, Erntekatastrophen, Erkrankungen von Menschen und Tieren abzuwenden oder in ihren Folgen zu mildern. Solange aber das magische Denken die Gefahr abergläubischer Reaktionen heraufbeschwört, bleibt der mögliche Fortschritt ausgeschlossen.

„Von der Ueberzeugung des Verstandes“ –
Selbstdenken und Erfahrung

Das pädagogisch-aufklärerische Format der münsterischen Schulpolitik wird an einem Satze deutlich, den wir im Zusammenhang der gerade zitierten Ausführungen finden. Es verschlägt einem fast den Atem; wo gibt es in der modernen Schulpädagogik einen Satz, der den folgenden zu übertreffen vermöchte: „Haltet sie (die Schüler) an, so viel ihr könnt, daß sie mit Bewußtseyn handeln, d.h. daß sie darauf merken, was sie denken, wollen, begehren, oder sonst verrichten; dazu ists dienlich, daß ihr euch hierüber von ihnen oft Rechenschaft geben, d.h. es euch von ihnen sagen lasset, wie sie denken, was oder warum sie etwas wollen, begehren oder thun.“ (AN § 115, 224)

Den Höhepunkt dieser Didaktik der Ratio bildet der Abschnitt „Von der Ueberzeugung des Verstandes“ (AN §§ 165-170, 370-383). Bislang sind keine direkten Quellen erkannt worden; die Passagen gehören zu den stilistisch eindrucksvollsten des Buches. Sie enthalten in nuce das ganze Credo eines katholischen Pädagogen, der das intellektuelle Bildungsideal der Aufklärung ohne Angst um seine Glaubensüberzeugung rezipieren kann.

„Jemand gründlich überzeugen heißt, ihn dahin bringen, daß er etwas nicht nur für wahr hält; sondern auch den Grund recht bemerkt und einsieht, warum es wahr ist. Ihr müsset eure Schüler von den Lehren, die ihr ihnen vortraget, so viel es immer möglich ist, gründlich zu überzeugen suchen, 1) um sie zu gewöhnen, nichts ohne Grund für wahr zu halten. Diese Gewohnheit wird sie vor tausend Irrthümern und abergläubischen Meynungen schützen. 2) Um die Wahrheiten, welche ihr sie lehret, bey ihnen lebendiger und wirksamer zu machen. Je besser wir den Grund oder die Gründe einer Wahrheit einsehen, desto lebendiger und wirksamer wird sie bey uns.“ (AN § 165, 370) Es schließt sich die Bemerkung an, daß die kleinen Kinder etwas für wahr halten, weil sie den Lehrer achten; um „künftigen Zweyfeldn an der Wahrheit vorzubauen“, darf diese Abhängigkeit vom Urtheil anderer nicht verfestigt werden.

Overberg kennt drei Arten der Überzeugung: Durch eigene Empfindung und Erfahrung, durch das Zeugnis anderer und durch eigenen Vernunftschluß. „Ueberzeuget eure Schüler durch ihre eigenen Empfindungen oder Erfahrungen, so oft dies geschehen kann.“ (AN § 166, 371) Erfahrungen müssen von Einbildungen, Eindrücke von Verallgemeinerungen unterschieden werden.

Auch die Überzeugung durch das Zeugnis anderer bedarf der Eigentätigkeit, man muß die Zuverlässigkeit des Zeugen überprüfen. Und wie steht es mit den Glaubenszeugnissen? Der Theologe Overberg gibt hier eine überraschend moderne Antwort. „Wenn ihr eure Schüler von solchen Wahrheiten überzeugen wollet, die wir nur aus der göttlichen Offenbarung zuverlässig wissen können; so müsset ihr ihnen das Zeugniß Gottes als den Grund der Wahrheit anführen . . . Saget ihnen also z. B. nicht nur daß unsere Leiber am Jüngsten Tage wieder

auferstehen werden; sondern auch, daß wir dies daher wissen und darum für gewiß halten, weil es Gott gesagt hat.“ (AN § 168, 376) Das heißt nichts anderes, als daß theologische Aussagen von den Beweisführungen der menschlichen Erkenntnis unterschieden werden. Glauben ist ein Fürwahrhalten unvergleichlicher Art.

Die „Überzeugung durch die Vernunft“ wird von Overberg als Ergebnis des geübten schlußfolgernden Denkens dargestellt. „Ich sehe dies hell ein; dies läßt sich nicht anders denken, ist alsdann der Grund, warum sie diese Sätze für wahr halten.“ (AN § 170, 379) Diese Art von Überzeugung ist gerechtfertigt, weil man sich den Gesetzen der Logik unterwirft. „Solche Schlußreden sind nichts fremdes oder ungewöhnliches. Auch ungelernete Leute und sogar Kinder gebrauchen sie oft im täglichen Umgange.“ (AN § 170, 381)

Der Begriff des „Selbstdenkens“ ist von Overberg an vielen Stellen der „Anweisung“ variiert worden: „Selbstdenken und Selbstfinden“ (AN § 117, 231), „selbst verstehen“ (AN § 156, 321); „... suchet sie dahin zu bringen, daß sie die Wahrheit des Satzes und den Grund dieser Wahrheit durch ihre eigene Vernunft einsehen.“ (AN § 170, 378)

Wenige Seiten später kritisiert er mit auffallend heftigen Worten das unmäßige Auswendiglernen: „Es erstickt die Begierde, etwas gründlich zu erlernen, und entwöhnt den Verstand vom Nachdenken.“ (AN § 172, 385f.)

6. Die politisch-soziale Dimension der Schulreform

Grenzen der Volksaufklärung

„Menschenaufklärung kann mit Bürgeraufklärung in Streit kommen. Gewisse Wahrheiten, die dem Menschen, als Mensch, nützlich sind, können ihm als Bürger zuweilen schaden.“ In diesen Sätzen aus dem berühmten Aufsatz Moses Mendelssohns „Ueber die Frage: was ist aufklären?“ wird eine „Collision“ angezeigt, die als quasi natürliche Folge von zunehmender Rationalität und selbstdenkender Mündigkeit zu befürchten ist. Mendelssohn nennt zwar den Staat „unglücklich . . . der sich gestehen muß, daß in ihm die wesentliche Bestimmung des Menschen mit der wesentlichen des Bürgers nicht harmoniren, daß die Aufklärung, die der Menschheit unentbehrlich ist, sich nicht über alle Stände des Reichs ausbreiten könne; ohne daß die Verfassung in Gefahr sei, zu Grunde zu gehen.“ Aber seine Antwort auf die Frage nach der möglichen Vermeidung des Verfassungsturzes lautet so, wie auch die Pädagogen nahezu unisono definieren: „Stand und Beruf im bürgerlichen Leben bestimmen eines jeden Mitgliedes Pflichten und Rechte, erfordern nach Maaßgebung derselben andere Geschicklichkeit und Fertigkeit, andere Neigungen, Triebe, Geselligkeitssitten und Gewohnheiten, eine andere Kultur und Politur . . . Die Aufklärung, die den Menschen als Mensch interessiert, ist allgemein ohne Unterschied der Stände; die Aufklärung

des Menschen als Bürger betrachtet, modificirt sich nach Stand und Beruf.“ Sollten „Gewisse Wahrheiten, die dem Menschen, als Mensch, nützlich sind“, nicht ohne Gefahren für die „Grundsätze der Religion und Sittlichkeit“ verbreitet werden können, „so wird der tugendliebende Aufklärer mit Vorsicht und Behutsamkeit verfahren, und lieber das Vorurtheil dulden, als die mit ihm so fest verschlungene Wahrheit zugleich mit vertreiben.“⁷⁸

Schneiders hat in seiner oben erwähnten verdienstvollen Studie eine Reihe von Aufklärungspädagogen zitiert, die mit diesen und weiteren Argumenten Grenzziehungen vornehmen. „Aufklärung nenne ich“, so formuliert Heinrich Gottlieb Zerener 1786 in seiner „Volksaufklärung, Uebersicht und freymüthige Darstellung ihrer Hindernisse“, „die angewendeten wohlthätigen Bemühungen, dem Volk gerade so viel nützliche Kenntnisse durch Unterricht, und andere dienliche Mittel, mitzutheilen, als es braucht, um so verständig, gut, brauchbar und glücklich zu werden, als es in seinem Stande und in seiner Lage seyn sollte.“⁷⁹ Ein besonders einprägsamer Zeuge für die weitverbreitete Skepsis gegenüber unbegrenzter Aufklärung des Volkes ist der ebenfalls von Schneiders vorgestellte bergische Prediger Johann Wilhelm Reche. „Der gemeine Mann will auf jede wichtige Metamorphose lange vorbereitet seyn, wenn sie nicht verunglücken soll“, heißt es 1789 in seiner Schrift „Neuer Versuch über die Gränzen der Aufklärung“: „Also schränke man seine Aufklärung in Ganzen genommen auf diejenigen Kenntnisse ein, die ihm in seinem Urtheile über den Werth der Dinge, und über ihr Verhältniß zu seiner individuellen und bürgerlichen Glückseligkeit unmittelbare Dienste leisten.“

Die Aufklärung hat sich in den Grenzen des angeborenen Standes zu ereignen und zielt auf die Vervollkommnung des standesgemäßen Lebensvollzuges. Fast zynisch klingt die Stimme Johann Christoph Adelungs, der ein berühmtes Wörterbuch herausgeben sollte, in seinem „Versuch einer Geschichte der Cultur des menschlichen Geschlechts“ von 1782: „Man gebe einer jeden Classe nur gerade soviel Aufklärung, als sie zu ihrem Stande gebraucht, und lasse ihr in allem übrigen ihre Vorurtheile, weil sie ihr wohlthätig sind.“ Denn „vermehrte Erkenntnisse vermehren die Begierden“.⁸⁰

Ob und in welcher Form diese Diskussion über die Grenzen einer Aufklärungspädagogik die Münsteraner Schulreformer bewegt hat, ist kaum erhell. Die bisherige Overberg-Forschung hat sich im wesentlichen nicht um den „politischen“ Overberg gekümmert. Der Sohn aus einfachen bäuerlichen Kreisen, der ärmliche Student und zunächst für die Landseelsorge bestimmte Priester kommt in den Bannkreis eines eleganten Ministers und Generalvikars, wird Gesprächspartner des Gallitzin-Kreises, Freund und geistlicher Ratgeber einer exzentri-

78 Moses *Mendelssohn*: Ueber die Frage: was heißt aufklären. In: Was ist Aufklärung? 1981, 447ff.

79 *Schneiders* 1974, 77.

80 A. a. O. 120f.

schen und alles andere als provinziellen Fürstin. Dennoch bleibt er durch die Normalschulkurse der kümmerlichen Existenz der Schullehrer in ärmlichen Gemeinden verbunden. Gleichzeitig ereignet sich in den Jahrzehnten seiner schulreformerischen Tätigkeit die Französische Revolution als äußerste Infragestellung der Legitimität einer ständischen Ordnung. Das geistliche Regiment zerbricht, die Preußen und andere annektieren die fürstbischöflichen Territorien. Napoleon zerschlägt den politischen Zustand nach der Säkularisation, dann übernehmen die Preußen nach 1813 wiederum und endgültig die Regierung.

Zwar haben die wechselnden Obrigkeiten die Zuständigkeit des bisherigen Generalvikariats für die Schulpolitik bis zum Ende der napoleonischen Zeit nahezu unangetastet gelassen, und Overberg genoß bei allen Machthabern eine uneingeschränkte Reputation. Die bisherige Literatur beschreibt den Normal-schullehrer und Religionspädagogen, hat aber bisher die politischen und sozialen Ansichten des Zeitgenossen einer aufregenden Epoche nicht verdeutlicht. Es lassen sich jedoch durchaus einige Grundzüge seiner Auffassungen um etwa 1790 herum aus der „Anweisung“ ablesen.

Erziehung in der ständischen Ordnung

Wir finden den Umriß einer Soziallehre in zwei Zielbestimmungen des schuli-schen Unterrichts, die zu Beginn des Buches im Kapitel über das Schullehreramt formuliert werden. Ihrer „allgemeinen Bestimmung“ nach sollen die Kinder „rechtschaffene Christen“ werden. „Ihrem besondern Stande nach sollen die Kinder auf dem Lande verständige Ackersleute, Handwerker und Hauswirthe werden.“ (AN § 11, 14) Die Unterscheidung von „allgemeiner Bestimmung“ und „besondern Stande“ erinnert an Mendelssohns Bestimmung einer standesüber-schreitenden Aufklärung des Menschen als Menschen und der „nach Stand und Beruf“ modifizierten des Menschen als Bürger des Staates.

Auf den letzteren bezieht sich die zweite pädagogische Zielbestimmung für den Lehrer, dem „die Pflanzschule der Gemeinde“, also die staatsbürgerliche Erzie-hung anvertraut ist. Als Frucht seiner Arbeit „erwarten: die Aeltern gehorsame Kinder; die Herren und Frauen treue Knechte und Mägde; der Prediger fähige und gelehrige Zuhörer; die Obrigkeit folgsame und nützliche Unterthanen; die Ge-meinde gute Arbeiter, verständige Hauswirthe, friedsame Nachbarn, vertragsame Eheleute, für das Heil ihrer Kinder sorgfältige Aeltern; die Kirche gute Mitglie-der; Gott rechtschaffene Verehrer; unser Heiland treue Nachfolger, und die seligen Himmelsbewohner künftige Mitbürger und Miterben ihrer Seligkeit“ (AN § 12, 17).

Diese Zielbestimmung drückt ein ungebrochenes Verhältnis zu einer von Gott geordneten hierarchischen Welt aus, deren Richtlinien von geistlicher und weltlicher Obrigkeit bestimmt werden. Der künftige Lebensalltag des Schulkindes wird sich in einer patriarchalischen Gemeinde- und Familienstruktur abspielen. Infol-

gedessen will Overberg immer wieder die Tugenden des Dienstgesindes herausstellen: Fleiß, Diensttreue und Ehrerbietung (AN § 14, 28 u. 36; § 59, 100f.; § 105, 199f.; § 199, 476ff.; § 201, 495ff.). Die Legitimität der Ständegesellschaft ist unangefochten: der Mensch ist seinen Oberen nicht nur äußerlich verpflichtet, er hat die soziale Ordnung als gottgewollte zu bejahen und fromm einzusehen, „daß die wahre Höflichkeit, Bescheidenheit und Ehrerbietbarkeit auf die Demuth des Herzens und innere Hochachtung, die wir allen Menschen als Gottes Ebenbild, besonders aber unsern Vorgesetzten, als Gottes Stellvertretern schuldig sind, gegründet sey“ (AN § 59, 101). Da verurteilt Overberg die „böartige Neigung“ zur Unzufriedenheit, weil man den Kindern als Übel hinstellt, was den Menschen in Wirklichkeit „zum Vortheile gereicht; und im Gegentheile ihm das als ein Glück vormalt, was sie in ihrem Stande nicht erreichen können“ (AN § 104, 196f.). Alles ereignet sich, weil „nichts in der Welt ohne Gottes Anordnung geschieht“. Falsche Zungen gaukeln den Armen ein glückliches Leben der Reichen vor und wecken Illusionen über ein Dasein ohne die „unabweichlichen Leiden“ (AN § 105, 199f.; § 234, 631ff.; § 140, 279). Wahrhaftige Glückseligkeit findet man nur in der Annahme seiner sozialen Wirklichkeit; so kann „ein jeder in seinem Stande Gott lieben, Gutes thun, und folglich glücklich seyn“ (AN § 105, 197f.).

Emanzipation des Lehrerstandes

Die große Lebensleistung Overbergs für unsere Region besteht in der unermüdlchen Arbeit an der Wandlung des nebenberuflichen Schulmeisterstandes zu einer Profession mit geordneter Vorbildung und Qualifikation. Dieses Werk hatte Folgen, die in der Natur der Sache liegen und in der affirmativen Pädagogik und Soziallehre Overbergs wohl nicht beabsichtigt waren. Die nachherige Geschichte des Volksschullehrerstandes ist eine ununterbrochene gesellschaftliche Klage über Anmaßung und umstürzlerische Gesinnung. Einen Höhepunkt erreichte sie im Zusammenhang der deutschen Revolution von 1848.⁸¹

Wer das Volksschulwesen fördert, induziert Impulse für den sozialen Wandel. Eine bewußt dysfunktionale Pädagogik scheitert immer wieder; keine Gesellschaft erlaubt den Lehrern ihrer Kinder eigenmächtige Definitionen über eine bessere Welt und daraus folgende autonome pädagogische Handlungsweisen. Jeder sachgerechte Beitrag zur Förderung des allgemeinen Schulwesens ist aber immer auch ein Baustein für eine andere Zukunft.

Die Folgen der Evolution durch Schulreform spielen sich zunächst im kleinen Kreise ab. Es entwickelt sich ein Spannungsverhältnis zwischen dem Pfarrer und der Schule, dem sich langsam ausbildenden zweiten Zentrum der geistigen Führung und Daseinsinterpretation. Das verschärft sich mit dem wachsenden überörtlichen Einfluß der staatlichen Administration und der ständig härter

81 Vgl. *Fischer* 1892 Bd. II, 157ff.

eingeforderten gesellschaftlichen Achtung, pädagogischen Freiheit und finanziellen Absicherung des Schullehrers.

Overberg ermahnt die Geistlichen, die Lehrer als Mitarbeiter am Reiche Gottes, als „Unterhirten“ (AN IV) vorzüglich zu achten und zu fördern. Zugleich betont er ihre umfassende und strenge Aufsichtspflicht. Den Lehrern schärft er Obödienz gegenüber der Geistlichkeit ein: „Gegen euern Pfarrherrn und dessen Stellvertreter müsset ihr euch ehrerbietig, gelehrig, und in billigen Dingen gehorsam bezeigen . . . Als Lehrer seyd ihr Gehülffen des Pfarrherrn bey der ihm anvertrauten Heerde . . . Er hat . . . das Recht, euch als seinen Gehülffen und Unterhirten billige Vorschriften zu geben, wie ihr die Lämmer seiner Heerde weiden sollet; und ihr seyd im Gewissen verbunden, diese zu befolgen. In allen wichtigen Fällen müsset ihr ihn als den Oberhirten um Rath fragen ... so hütet euch vor dem verdammlichen Stolze, der manche Lehrer, besonders diejenigen, welche approbirt sind, dem Pfarrherrn so unerträglich macht.“ Er habe folgende Klage gehört: „Die erhaltene Approbation hat dem Schullehrer ... so den Kopf verstellt, daß er sich über alles wegsetzt. Nichts ist ihm unerträglicher, als daß ein Pfarrherr über einen approbirten Schullehrer soll die Aufsicht haben. Überall sucht er die Würde eines Schullehrers auf Kosten des Pfarrherrn zu erheben.“ (AN § 229, 612ff.)

In gleicher Weise ermahnt Overberg die Lehrer, die berechtigten Forderungen an die Gemeinde maßvoll und höflich vorzutragen: „Verlanget nicht zu viel auf einmal“ (AN § 228, 610f.). Auch hier spitzen sich die Konflikte zu. Der durch den pädagogischen Unterricht selbstbewußt und sachkundig gewordene Lehrer wird zum Stein des Anstoßes für Eltern und Gemeinden, die noch eine lange Zeit brauchen werden, bis sie bereit sind, die Notwendigkeit, den Rang und die materiellen Erfordernisse von Schule und Lehrberuf anzuerkennen.