

Tischer, Michael

Was hat sich Herbart wohl dabei gedacht? Bericht über ein klassisches Beispiel, wie die wissenschaftliche Pädagogik ihren Diskurs organisiert

Pädagogische Korrespondenz (1995) 15, S. 22-47



Quellenangabe/ Reference:

Tischer, Michael: Was hat sich Herbart wohl dabei gedacht? Bericht über ein klassisches Beispiel, wie die wissenschaftliche Pädagogik ihren Diskurs organisiert - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1995) 15, S. 22-47 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-67629 - DOI: 10.25656/01:6762

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-67629>

<https://doi.org/10.25656/01:6762>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, auführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

DAS AKTUELLE THEMA

- 5 *Andreas Gruschka*
Pädagogisches Sonnenstudio – über den Siegeszug der
neurolinguistischen Programmierung

DAS HISTORISCHE LEHRSTÜCK

- 22 *Michael Tischer*
Was hat sich Herbart wohl dabei gedacht?

KÄLTESTUDIE

- 48 *Isabel Greschat*
Tatort Grundschule oder Die Institution
zivilisiert ihre Kinder

AUS DEN MEDIEN I

- 58 *Rainer Bremer*
Fortschritte in der politischen Revision

AUS DEN MEDIEN II

- 63 *Wolfgang Denecke*
Die beiden Bäume des Lebens:
Caspar David Friedrichs Kreidefelsen auf Rügen

DOKUMENTATION

- 83 Vom Original zum Revival:
Tutzing – Loccum und das Problem der Hochschulreife

Michael Tischer

Was hat sich Herbart wohl dabei gedacht?

BERICHT ÜBER EIN KLASSISCHES BEISPIEL, WIE DIE WISSENSCHAFTLICHE
PÄDAGOGIK IHREN DISKURS ORGANISIERT

*»[...] das, was, einmal gesehen,
das Auffallendste und Stärkste ist,
fällt uns nicht auf.«¹*

I

EIN VERRISS

Im Jahr 1811 rezensiert Reinhold Bernhard Jachmann² in der »Jenaischen Allgemeinen Literatur-Zeitung« die fünf Jahre zuvor erschienene Schrift »Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet« von Johann Friedrich Herbart. Jachmanns Besprechung kommt zu einem vernichtenden Urteil. Schon in der einleitenden Passage macht der Rezensent unmißverständlich klar, was er von der Neuerscheinung hält:

»Selten ist Rec. durch ein Buch so getäuscht worden, wie durch gegenwärtiges: er hat in demselben beynahe nichts von dem gefunden, er will nicht sagen, was er billiger Weise erwartete, sondern was er nach dem Titel zu erwarten berechtigt war. Das Buch kündigt sich als eine allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, an, also als eine allgemeine Theorie der Erziehungswissenschaft, abgeleitet aus einem Princip, welches den praktischen Zweck der Wissenschaft in sich schließt, und die Lehrsätze derselben in ein System verbindet. Aber in dem ganzen Buche ist kein Princip aufgestellt. Dass Moralität der höchste Zweck der Erziehung sey, wird nur gelegentlich und mit Beziehung auf eine frühere Abhandlung angeführt, und durch andere Behauptungen des Vfs. sogar widersprochen. Von einer Ableitung der Erziehungswissenschaft selbst aus diesem gelegentlich angeführten Zweck findet sich keine Spur, und das Buch enthält daher auch ein Aggregat von allerley psychologischen, anthropologischen, moralischen und pädagogischen Bemerkungen und Rathschlägen ohne alle innere Verbindung zu einem systematischen Lehrgebäude. Die Anordnung selbst dieses Aggregats ist unlogisch. Fast kein einziger Begriff ist definirt, gehörig entwickelt und durchgeführt. Die Sprache endlich sucht absichtlich dunkle und unverständliche Ausdrücke und Wendungen, und erregt oft den Schein von neuen und tiefen philosophischen Entdeckungen, wo der Leser nach unnützer Anstrengung nichts als die bekanntesten und trivialsten Gedanken findet« (K II, S.146)³.

In einem gründlichen Durchgang durch das Buch belegt der Rezensent seine Ansicht mit zahlreichen Beobachtungen, die im folgenden noch ausführlicher

dargestellt werden sollen. Aufgrund seiner überaus negativen Einschätzung des rezensierten Werks kommt Jachmann aber schließlich auch zu wissenschaftspolitischen Konsequenzen. Er meint das Publikum vor der Scharlatanerie des pädagogischen Schriftstellers nicht zuletzt deswegen entschieden warnen und diesen entlarven zu müssen, weil er Lehrstuhlinhaber an einer deutschen Universität sei:

»Rec. musste dieses Buch entweder gar nicht beurtheilen, oder so ausführlich, wie es jetzt geschehen ist. Dass er letzteres wählte, dazu bewog ihn nicht die Wichtigkeit des Werkes selbst, sondern die Wichtigkeit der Wissenschaft, von welcher es handelt, und von welcher er jeden nachtheiligen Einfluss abzuwenden wünscht. Schriften, über deren Inhalt ihre Vff. auf öffentlichen Lehrstühlen Vorträge halten, machen schon aus dem Grunde eine scharfe Kritik notwendig, weil junge Studierende nur zu leicht an die Worte ihres Lehrers glauben, folglich auch in den Schriften desselben lauter unumstößliche Wahrheiten finden, und in ihrem praktischen Leben eine unbedingte Anwendung davon zu machen geneigt sind. Wie schädlich besonders in der pädagogischen Welt eine solche Nachbeterey ist, darf Rec. wohl nicht erst beweisen; er hielt es daher für etwas Verdienstliches, die Hülle, mit welcher dieses Buch bisher bedeckt zu seyn schien, zu lüften, und es den Männern, welche die Pädagogik studiren und praktisch üben, in seiner wahren Gestalt vor Augen zu stellen« (a. a. O., S. 162).

II

DER BEDEUTENDSTE PÄDAGOGE SEIT PLATON

Jachmanns Warnruf hat kein Gehör gefunden. Ganz im Gegensatz zu seiner Auffassung von der Nichtigkeit der Pädagogik Herbarts gilt dieser bis heute nicht nur in Deutschland als einer der bedeutendsten Begründer der modernen bürgerlichen Pädagogik als Wissenschaft. Der Philosoph, der 1808 die ehrenvolle Berufung als zweiter Nachfolger Immanuel Kants auf dessen Lehrstuhl in Königsberg annahm, lehrte dort bis 1833 und danach wieder in Göttingen bis zu seinem Tod im Jahr 1841 Philosophie und Pädagogik (vgl. Asmus 1968, 1970). Er ist mit einer Fülle von wissenschaftlichen Publikationen hervorgetreten. Seine von Jachmann verrissene »Allgemeine Pädagogik« gilt vielen als ein bis heute nicht wieder erreichter genialer Entwurf einer wissenschaftlichen Pädagogik, die in einem streng durchdachten Begriffssystem alle bei der Erziehung zu berücksichtigenden Aspekte zu durchdringen vermag. Neben anderen Schriften zur Pädagogik hat Herbart eine Ethik (»Allgemeine praktische Philosophie«, 1808) sowie Schriften zur Metaphysik und Ästhetik publiziert und einen Ansatz zu einer rationalen, auf Theoremen der Mathematik fußenden pädagogischen Psychologie begründet, die in der wissenschaftlichen Diskussion des 19. Jahrhunderts beträchtlichen Einfluß erlangte. Diese Arbeiten bilden zudem systematisch das Fundament seiner Pädagogik (vgl. Blaß 1972, S. 9–44).

Herbart kann als einer der produktivsten und wirkungsvollsten Wissenschaftler des 19. Jahrhunderts in Deutschland gelten. Die Sekundärliteratur zu seinem Werk ist unüberschaubar. Das in der Überschrift zu diesem Kapitel angezeigte überschwengliche Urteil über den Rang seiner Pädagogik stammt von Herman Nohl. In seinem programmatischen Vortrag »Der lebendige Herbart« im Jahr 1948, der nach dem

Zweiten Weltkrieg eine Herbart-Renaissance in der deutschen Pädagogik einleiten sollte, hat Nohl dem Klassiker diese Würdigung zuteil werden lassen:

»Was ihn von unseren andern großen deutschen Pädagogen, von Salzmann, Pestalozzi oder Fröbel unterscheidet, ist die Höhe seiner geistigen Kraft. Da hat er nur an Plato einen Vorgänger, mit dem er übrigens als erster in Deutschland wieder ernsthaft gearbeitet hat. Ein Philosoph vom Range Kants und Hegels umfaßte er den ganzen Kreis der Bildung seiner Zeit, beherrschte die Wissenschaften, vor allem die Mathematik und die exakten Naturwissenschaften, ebenso aber auch, wie der große Philologe Lobeck ihm in seiner Trauerrede bezeugte, die alten Sprachen, »die römische bis zur vollkommenen Fertigkeit im mündlichen wie im schriftlichen Ausdruck« (Nohl 1948, S. 201 f.).

III

SKOTEINOS

Wie ist die Diskrepanz zwischen der vernichtenden Kritik Jachmanns und dem überwältigenden Erfolg des wissenschaftlichen Werks, auf das er sich bezieht, zu erklären? Hat sich Jachmann mit seinem Urteil über die »Allgemeine Pädagogik« gründlich vergaloppiert, hat er den wissenschaftlichen Rang der Arbeit vollkommen verkannt? Herbart selbst hat dies behauptet.

Veranlaßt durch einige weitere Fehldeutungen seiner Philosophie, die seiner Meinung nach Rezensenten unterlaufen waren, geht Herbart 1814 in seiner Schrift »Über meinen Streit mit der Modephilosophie dieser Zeit« auch auf die Kritik Jachmanns ein. Der gekränkte Autor unterstellt dem Rezensenten, er habe ihn nicht verstehen wollen:

»Zwey volle Stücke der Jenaer Zeitung sind angefüllt mit einem klaren Nichts. Die erste Seite des dritten Stücks sagt auch nichts, als dass der Recensent Nichts verstanden hat. Warum denn recensierte der Mann? Ohne Zweifel, weil sein Verstehen der Maassstab der Dinge ist!« (K III, S. 349).

Zwar gesteht Herbart zu, daß »der Plan und eigentliche Kern« seines Buches »in vielen Punkten ein öffentliches Geheimniss bleiben (musste), das nur die nachfolgenden philosophischen Schriften aufklären konnten« (a. a. O., S. 342). Da aber diese Schriften, nämlich seine Ethik und eine Abhandlung über die »Hauptpunkte der Metaphysik« beim Erscheinen der Rezension unterdessen vorlagen, hätte der Rezensent sich die Mühe machen müssen, durch die Kenntnisnahme dieses ergänzenden Materials auch das begriffliche System seiner Pädagogik zu verstehen. Geduldig stellt Herbart die wichtigsten Termini seines Buches noch einmal vor und läßt schließlich durchblicken, daß er gegen derartige öffentliche Angriffe, die »nicht bloss mein Buch, sondern meine pädagogische Professur treffen« (a. a. O., S. 341), sich wohl zu wehren wissen werde:

»Man sieht, es handelt sich hier um Amt und Brod! Es ist Zeit, dass die Professoren der Philosophie, wenn sie des Verhältnisses mit ihren Obern nicht recht sicher seyn sollten, sich bei ihren Rechts-Consulenten erkundigen, unter welchen Umständen, und in welchen Formen sie nöthigenfalls den Herrn Redacteur der Jenaischen Literaturzeitung mit einer Diffamations-Klage, oder etwas ähnlichem, belangen könnten« (a. a. O., S. 351).

An Herbarts Ausführungen fällt auf, daß er Jachmanns Angriffe in entscheidenden Punkten nicht widerlegt, sondern dem Affront statt dessen seine eigenen Ansichten entgegenstellt. Der Vorwurf, seine »Allgemeine Pädagogik« sei im Gegensatz zu ihrem erklärten Anspruch unsystematisch, unlogisch, dunkel, unverständlich und trivial (s. o.), wird durch die Wiederholung des dort Dargelegten nicht entkräftet.⁴

In diesem Bericht wird die These vertreten, daß Jachmann recht hat. Jedenfalls ist dem Verfasser noch keine Publikation vorgekommen, die die Argumentation Jachmanns zu widerlegen vermöchte. Das liegt freilich auch daran, daß die zahlreichen Nutznießer des klassischen Werks, die Produzenten der Herbart-Forschung, keinen dahingehenden Versuch unternommen, sondern den Gehalt der Invektive ignoriert haben.⁵ Allerdings irrt Jachmann, wenn er glaubt, die Stichhaltigkeit seiner Beobachtungen diskreditiere Herbart als Autor und Lehrer der Pädagogik. Die spezifische Gestalt seines Werkes, dessen begriffliche Geschlossenheit seine Dunkelheit wesentlich bedingt,⁶ begründet vielmehr erst seinen Erfolg. In vielfältigen Varianten besteht nämlich die an den Klassiker anschließende Literatur darin, Licht in das Dunkel zu bringen, die Hermetik des Originals aufzulösen, seine Komplexität transparent zu machen und dem originalen Herbart dadurch einen jeweils neuen Sinn abzugewinnen. Dabei lassen sich verschiedene Nutzungsstrategien unterscheiden, von denen weiter unten einige vorgestellt werden sollen. Zuvor müssen aber die Kritik Jachmanns und zu deren Verständnis einige Grundzüge des begrifflichen Systems erläutert werden, das Herbart in der inkriminierten »Allgemeinen Pädagogik« entwirft.

IV

DIE THEORIE

Als den von Jachmann monierten, weil undeutlich bleibenden Zweck der Erziehung hat Herbart »Moralität« definiert. »Man kann die eine und ganze Aufgabe der Erziehung in den Begriff ›Moralität‹ fassen« (A I, S. 105). Mit diesen Worten beginnt er seine 1804 veröffentlichte vorbereitende Studie »Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung«, in der er das Verhältnis von Ethik und Pädagogik unter der Voraussetzung des Kantischen Freiheitsbegriffs diskutiert (vgl. Hornstein 1959, Döpp-Vorwald 1962). In der »Allgemeinen Pädagogik« gruppiert Herbart die Erziehungszwecke aus Gründen der bequemerer Darstellungsform dagegen anders. Er unterscheidet die »Regierung der Kinder« vom »Unterricht« und von der »Zucht«. Den Einteilungsgrund gibt sein Bildungsbegriff an. »Bildung und Nicht-Bildung, das ist der contradictorische Gegensatz, welcher die eigentliche Erziehung von der Regierung scheidet« (K III, S. 345), erläutert Herbart in seiner Replik auf Jachmanns Kritik an dieser Unterscheidung. Während die Regierung keine (sittlichen) Zwecke im Gemüt des Kindes verfolgt, löst Herbart sein oben genanntes Problem mit dem transzendentalen Begriff von Freiheit und Moralität in der formalen Ethik Kants (vgl. Blankertz 1982a) durch seinen Begriff von der »eigentlichen Erziehung«, die in der Bildung des Geistes besteht: »Denn wesentlich verschieden ist gewiß die Sorge für Geistesbildung von derjenigen, welche bloß Ordnung gehalten wissen will« (A II, S. 30). Die eigentliche Erziehung setzt sich aus den nur zum Zweck der wissenschaftlichen Analyse des Erziehungs-

verhältnisses unterschiedenen, in der Realität gelingender Erziehung nicht getrennt vorkommenden Bereichen des Unterrichts und der Zucht zusammen. Moralität entsteht durch Gehorsam aus Einsicht. Dem korrespondieren die pädagogischen Begriffe der Zucht und des Unterrichts. Die drei Grundbegriffe bilden die Einteilung der »Allgemeinen Pädagogik«: Das erste Buch behandelt die Regierung der Kinder, das zweite den Unterricht und das dritte Buch die Zucht.

Die aus dem Oberbegriff der Moralität abgeleitete Trennung der pädagogischen Termini gewinnt Herbart aus einer Theorie der pädagogischen Stellvertretung: »Aus der Natur der Sache kann sich unmöglich Einheit des pädagogischen Zwecks ergeben; eben darum, weil alles von dem einen Gedanken ausgehen muß: Der Erzieher vertritt den künftigen Mann beim Knaben. Folglich, welche Zwecke der Zögling künftig als Erwachsener sich selbst setzen wird, diese muß der Erzieher seinen Bemühungen jetzt setzen; ihnen muß er die INNERE LEICHTIGKEIT im voraus bereiten« (A II, S. 41). Die Unterscheidung zwischen Unterricht und Zucht, den Ausdrücken, die den Bereich der eigentlichen Erziehung umschreiben, begründet Herbart, indem er die »künftigen« Zwecke, die die Pädagogik als allgemeine Erziehungswissenschaft dem Zögling aufgibt, »in die Provinz der bloß möglichen Zwecke« aufteilt, »die er [sc. der Zögling] vielleicht einmal ergreifen und in beliebiger Ausdehnung verfolgen möchte, und in die davon abgetrennte Provinz der notwendigen Zwecke, welche außer acht gelassen zu haben, er sich nie verzeihen könnte. Mit einem Wort: Der Zweck der Erziehung zerfällt nach den Zwecken der Willkür (nicht des Erziehers, noch des Knaben, sondern des künftigen Mannes) und den Zwecken der Sittlichkeit« (ebd.). Aus dieser Unterscheidung gewinnt Herbart die Leitideen für seine Grundbegriffe Unterricht und Zucht. Die bloß möglichen Zwecke erfüllt beim Zögling die Bildung der »Vielseitigkeit des Interesses«, welche der Unterricht besorgt, die notwendigen Zwecke erreicht der Erzieher »im Gemüte des Zöglings« (A II, S. 42) durch die Bildung der »Charakterstärke der Sittlichkeit«, die der Zucht obliegt.

Historisch folgenreich ist besonders Herbarts Unterrichtslehre geworden. Vornehmlich auf sie beziehen sich fast alle an den Klassiker anknüpfenden pädagogischen Ansätze, während die Regierung und die Zucht eher vernachlässigt wurden. Erst in der neueren Forschung wird wieder verstärkt auf die innige Verbindung des Unterrichts mit der Zucht in der Erziehungstheorie des originalen Herbart hingewiesen (Blaß 1969, Geißler 1970, Benner 1986, s.u.).

Herbarts Unterrichtslehre gibt an, wie der »Gedankenkreis« (A II, S. 23) des Zöglings, der seine Befähigung zur Einsicht in die Notwendigkeit sittlichen Handelns gewährleistet, zu bilden sei bzw. welche didaktischen Reflexionen der Erzieher anzustellen hat, damit die Konstruktion des Gedankenkreises, welche die Vielseitigkeit des Interesses bewirken soll, gelingen kann. Nach Herbart soll der Unterricht an die »Erfahrung« und den »Umgang« des Zöglings anschließen. Diese sind dem zu erziehenden jungen Mann⁷ unmittelbar gegeben, müssen aber gerade wegen ihrer Beschränktheit auf das unmittelbar Vorfindliche durch Unterricht erweitert werden (A II, S. 61). Die Erweiterung von Erfahrung und Umgang konzipiert Herbart in seiner Lehre von den »Gegenständen des vielseitigen Interesses« (A II, S. 56), die er kurz darauf treffender als »Gemütszustände« (A II, S. 57)

charakterisiert. Die Erfahrung des Zöglings erweitert der Unterricht zur »Erkenntnis«, den Umgang zur »Teilnahme«. Diese Begriffe unterzieht Herbart einer weiteren didaktischen Zergliederung:

»Hier tritt das Viele auseinander, was zur Vielseitigkeit gehört. Weil es nur Vielseitigkeit sein soll, bemühen wir uns nicht um Teilungsgründe, bloß um reinen Gegensatz der Glieder. Man versuche, ob man ihrer mehr finden kann:

| | |
|---|--|
| Erkenntnis des Mannigfaltigen, seiner Gesetzmäßigkeit, seiner ästhetischen Verhältnisse | Teilnahme an Menschheit, Gesellschaft und dem Verhältnis bei der zum höchsten Wesen« (A II, S. 57f.). ⁸ |
|---|--|

Zu diesem materialen Teil der Unterrichtslehre tritt die Methodik als das formale Element seiner Bildungstheorie hinzu. Durch die Analyse seiner Leitidee von der Vielseitigkeit des Interesses entwickelt Herbart die für den Unterrichtsprozeß grundlegenden formalen Begriffe. Die Untersuchung des Begriffs der Vielseitigkeit stößt auf die Kategorien der »Vertiefung und Besinnung«: »Erst eine Vertiefung, dann eine andre, dann ihr Zusammentreffen in der Besinnung. Wieviele zahllose Übergänge dieser Art wird das Gemüt machen müssen, ehe die Person im Besitz einer reichen Besinnung und der höchsten Leichtigkeit der Rückkehr in jede Vertiefung sich vielseitig nennen darf!« (A II, S. 52). Diese Grundbegriffe werden im folgenden noch unterteilt in die Stufen der »Klarheit« und »Assoziation«, die zusammen die Phase der Vertiefung ausmachen, sowie in »System« und »Methode«, die Stufen der Besinnung, so daß ein zwei- bzw. vierstufiges Schema entsteht. Eine analoge Einteilung führt Herbart auch in der Analyse des Begriffs Interesse durch. Diesen Begriff zergliedert er in die Phasen »Interesse« und »Begehrung«, welchen die Stufen »Merken«, »Erwarten« (Interesse), »Fordern« und »Handeln« (Begehrung) zugeordnet werden (A II, S. 55). Weiterhin unterscheidet Herbart in einem Kapitel über den »Gang des Unterrichts« drei Unterrichtsformen: »Bloß darstellender – analytischer – synthetischer Unterricht« (A II, S. 73).⁹

Aus diesem begrifflichen Material entwickelt Herbart seine didaktische Unterrichtstheorie. Das Modell ist mehrdimensional: Die verschiedenen Begriffsebenen der formalen und materialen Anteile sollen miteinander kombiniert werden. Um diese Mehrdimensionalität seines Systems zu veranschaulichen, führt Herbart eine didaktische Analyse jeweils für die Formen des analytischen und synthetischen Unterrichts in tabellarischer Form exemplarisch durch: Die Anwendung der Zergliederung des Begriffs der Vielseitigkeit in die Stufen der Klarheit, der Assoziation, des Systems und der Methode hat für die Glieder der Erkenntnis sowohl im analytischen als auch im synthetischen Unterricht die »Resultate«, daß der Unterricht »zeigen, verknüpfen, lehren, philosophieren« soll (A II, S. 68). Der Begriff des Interesses mit seinen Stufen Merken, Erwarten, Fordern, Handeln führt hingegen auf andere »Resultate«: »In Sachen der Teilnahme sei er [sc. der Unterricht] anschaulich, kontinuierlich, erhebend, in die Wirklichkeit eingreifend« (ebd.). In den erwähnten Tabellen gibt Herbart abschließend schwer verständliche Hinweise, wie das so gewonnene didaktische Instrumentarium anzuwenden sei (A II, S. 84–93).

Die hier fragmentarisch vorgestellten Grundzüge der Pädagogik Herbarts bilden nur den interpretatorisch extrapolierten plausiblen Anteil seiner Theorie. Die Dunkelheit der Begriffe, von der auch der Auszug immer noch einen Eindruck vermittelt, ließe sich durch ein ausführlicheres Referat nicht beheben, sie würde sich im Gegenteil nur verstärken, da Herbarts eigene Darstellung weitaus komplizierter ist und zahlreiche exegetische Detailfragen aufwirft. Mit diesen Fragen beschäftigen sich einige Zweige der Herbart-Forschung (z.B. Brückmann 1961, Schwenk 1963, Klafki 1967, Seidenfaden 1967). Zum Verständnis der Kritik Jachmanns dürfte aber das bisher Ausgeführte hinreichen.

Die dicht argumentierende Rezension umfaßt 17 eng gedruckte Seiten und kann daher ebenfalls nur in kurzen Ausschnitten vorgestellt werden.

V

JACHMANNS KRITIK

»[...] ohne den Theilungsgrund für die folgenden Abtheilungen anzugeben, fängt der Vf. das erste Cap., der Leser weiss nicht woher, von der Regierung der Kinder an. Gleich im Anfange räumt der Vf. ein, dass man darüber streiten könnte, ob dieses Capitel überall in die Pädagogik gehöre, aber er schliesst diesen Streit nicht, und führt keine Gründe an, warum es dahin gehöre. Er meint, die Sorge für Geistesbildung, welche er Erziehung nennt, sey wesentlich verschieden von derjenigen Sorge, welche bloss Ordnung gehalten wissen will, und worunter er Regierung versteht. Aber seine Definition der Erziehung ist offenbar zu enge, und daher ist auch der behauptete wesentliche Unterschied der Regierung nicht einzusehen. Wie wenn ein Anderer die Erziehung so definirte, dass die Sorge für die Ordnung des Zöglings schon in dieser Definition begriffen wäre? Nach dem Vf. erscheinen Regierung und Erziehung als coordinirte Begriffe und als Theilvorstellungen eines Ganzen. Aber sind sie das? Und welches ist dieses Ganze? Das nachmals hinzugefügte Beywort: eigentliche Erziehung, hilft hier nicht aus; denn von einer uneigentlichen hat Rec. keinen Begriff, und der Vf. behauptet ja auch nicht den wesentlichen Unterschied der Regierung von der eigentlichen Erziehung, sondern von der Erziehung überhaupt. [...] Der Erzieher hört in allen seinen Verhältnissen zum Kinde nie auf, Erzieher zu seyn; [...] Nie wird er daher auch in der Ausübung von sich sagen können: jetzt regiere ich bloss, und jetzt erziehe ich, und jetzt thue ich beides, sondern Alles, was er in Beziehung auf seinen Zögling thut, er mag drohen, verbieten, loben, tadeln, belohnen, strafen, unterrichten u. s. w., ist Eins, ist Erziehung« (K II, S. 148f.).

In der praktischen Ausübung gibt es die Unterscheidung nicht, würde Herbart seinem Kritiker entgegen, aber in der Theorie der Erziehung (vgl. K III, S. 345f.). Fraglich ist nur, welchen Erkenntnisgewinn diese theoretischen Unterscheidungen dem Erzieher zu bereiten vermögen. Jachmann äußert seine Skepsis. Nach zahlreichen weiteren Überlegungen, die die systematische Grundlegung der »Allgemeinen Pädagogik« problematisieren, kommt der Rezensent z.B. auch auf Herbarts oben skizzierte Lehre von der Vielseitigkeit des Interesses zu sprechen:

»Wenn Vielseitigkeit des Interesses erklärt werden soll: so, glauben wir, hätte erst der bestimmte Begriff (Interesse), und dann der bestimmende Begriff (Vielseitigkeit) erklärt werden müssen, aber hier ist gerade umgekehrt verfahren; daher verstehen wir auch nicht, was denn durch die Vielseitigkeit ausgedrückt und bezeichnet werden soll. Nach einer ganz unerwarteten Schilderung des Flattersinnigen heisst es auf einmal: ›Jetzt ist die Entwicklung vorbereitet, 1. Vertiefung und 2. Besinnung.‹ Kein Mensch sieht ein, wovon und wodurch eine Entwicklung vorbereitet ist, und wie der Vf. von der Vielseitigkeit auf diese beiden Gegenstände kommt, da er kein einziges Wort zur Einleitung und Eintheilung vorangeschickt hat. Eine Definition erwartet man wieder vergebens; denn der Vf. fertigt den Leser mit folgenden Worten ab: ›Wer jemals sich irgend einem Gegenstande menschlicher Kunst (also der Natur nicht?) mit Liebe hingab, der weiss auch, was Vertiefung heisst.‹ In der Folge wird auch von Vertiefungen und Besinnungen gesprochen. Von beiden lernen wir noch Folgendes: ›Dem Vielseitigen sind viele Vertiefungen angemuthet. Die Vertiefungen schliessen einander, sie schliessen eben dadurch (?) die Besinnung aus, in welcher sie vereinigt seyn müssten.‹ (Müssten? Warum sind sie es nicht? und wenn sie es sind: so schliessen die Vertiefungen die Besinnung nicht aus.) ›Gleichzeitig kann das, was wir fordern (was ist das?), nicht seyn, es muss also auf einander folgen. Erst Eine Vertiefung, dann eine andere, dann ihr Zusammentreffen in der Besinnung! (Da sind sie ja denn doch gleichzeitig.) Aber es kommt noch darauf an, was die Vertiefungen ergeben werden, wenn sie zusammentreffen. (Und was ergeben sie denn?) Nimmermehr eine reiche Besinnung – (weiss nun der Leser, was sie ergeben?) folglich keine wahre Vielseitigkeit. (Was also? Der Vf. sagt statt dessen) – wofern sie etwas Widersprechendes zusammenbringen.‹ Rec. kann durchaus nicht einräumen, dass durch dieses ganze Rasonnement die Wissenschaft auch nur im Mindesten gewonnen habe. Ihm scheint aus allen diesen Vertiefungen, ihrem Zusammentreffen und Durchdringen in der Besinnung und der daraus entspringenden Vielseitigkeit der simple Gedanke hervorzugehen: Der Mensch muss so Viel und so gründlich wie möglich durchdenken, und dieses Gedachte in seinem Bewusstseyn zu einem geordneten Ganzen verbinden. Der Vf. will nicht eine Mehrheit von Seelenkräften gelten lassen, aber er behandelt die Vielseitigkeit, Vertiefung, Besinnung u. s. w. ebenfalls wie Kräfte, und personificirt die Thätigkeiten und Zustände des Gemüths, wodurch seine Sprache bey den leichtesten und gemeinsten Gedanken abstract klingt und unverständlich wird« (K II, S. 155). »Die Resultate werden auf folgende Art angegeben: ›Allgemein soll der Unterricht zeigen, verknüpfen, lehren, philosophiren. In Sachen der Theilnahme sey er anschaulich, continuirlich, erhebend, in die Wirklichkeit eingreifend.‹ Warum er so, und nicht anders, und nicht weniger oder mehr thun und seyn soll, wird wieder nicht bewiesen, sondern es wird bloss gesagt, dass man diese Worte leicht deuten wird. Heisst das aber einen Gegenstand wissenschaftlich behandeln?« (K II, S. 157).

Auch Herbart's Theorie von den Gegenständen des Interesses findet vor den Augen seines Kritikers keine Gnade:

»Wollte der Vf. die Gegenstände des Unterrichts in Beziehung auf die von ihm gemachte Eintheilung der Gemüthszustände, d. i. auf Erkenntniss und Theilnahme,

stellen: so hätte er das Charakteristische derselben angeben sollen. Aber lassen sich die Gegenstände des Wissens nach Erkenntniss und Theilnahme eintheilen? Gehört nicht alles Wissen der Erkenntniss an, und lässt sich nicht mit allem Wissen eine Theilnahme verbinden? Nach unserer Ansicht zeigt sich jetzt ganz deutlich, in welche Verwickelungen und Widersprüche der Vf. dadurch gerathen ist, dass er ohne allen Grund von der Vielseitigkeit des Interesse, überhaupt von Gemüths-zuständen ausging, nach diesen auch den Unterricht classificirte, jetzt aber die Materie des Unterrichts in den Wissenschaften sucht, und auf diese die Gemüths-zustände gewaltsam anpassen will« (K II, S. 157).

Jachmann hat den wunden Punkt der durchdachten Systematik erkannt: Sobald der Leser das System verläßt, es aufgibt, dem Sinn der dunklen Begriffsreihen nachzujagen, den Sinn statt dessen in Frage stellt, löst sich der Gegenstand der Forschung in nichts auf.¹⁰ Wie das Kind im Märchen von des Kaisers neuen Kleidern wagte Jachmann darauf hinzuweisen, daß Herbart nackt ist:

»Der Leser stelle nun einmal alle diese Begriffe, nämlich Vielseitigkeit, Besinnung, reine und reiche Besinnung, Vertiefung, ruhende, reinliche und lautere Vertiefung, Besinnungen und Vertiefungen, Klarheit, Association, System, Methode, geduldiges und reicheres Interesse, Begehrung, Merken, Erwarten, Fordern und Handeln neben einander, und frage sich, ob er ihre Beziehung auf einander und auf das zu erziehende Subject kennen gelernt habe, und ob er alle die Begriffe, die doch zur Erklärung der Vielseitigkeit des Interesse dienen sollen, in einen verständlichen Satz zusammenzufassen im Stande sey« (K II, S. 156).

Der rhetorisch gemeinten Aufforderung sind Scharen von Pädagogen nachgekommen. Statt des von Jachmann postulierten einen Satzes haben sie Berge von Büchern und Aufsätzen produziert. Zum Verständnis des Klassikers konnte die Literaturflut freilich nur wenig beitragen: »Die Frage nach dem wirklichen Herbart, nach dem, was Herbart wirklich und an und für sich gesagt oder gemeint hat, wird als die metaphysische Frage nach einer Chimäre nicht erkannt« (Pippert 1976, S. 27). Sie braucht aber auch nicht bzw. darf nicht als solche erkannt werden, weil die spezifische Gestalt der Pädagogik Herbarts in hervorragender Weise zum Instrument eines wissenschaftlichen Forschungsbetriebs taugt. Sowohl den strengen Theoretikern als auch den legitimationsbedürftigen Praktikern liefert Herbart eine multifunktionale Theorie. Der Theoretiker versucht die dunklen Anteile des Systems zu klären, sei es durch die synoptische Vergegenwärtigung des Gesamtwerks, sei es durch Weiterführung der bei Herbart angelegten, aber nicht zu Ende gedachten Begriffskombinationen oder durch die Klärung systematischer Fragen zur Grundlegung des Systems. Der praxisorientierte Pädagoge nutzt hingegen pragmatisch die instrumentell verwertbaren Begriffe der Didaktik Herbarts für die Unterrichtsplanung. Diese individuell variablen Zugriffe eröffnen eine große Bandbreite an Verwendungszwecken. Als System besitzt die »Allgemeine Pädagogik« eine Plausibilität, die es gestattet, ausgiebig über Erziehung zu reden, über die Psychologie des Lernens, über das Verhältnis von Erziehung und Moral, die Theorie des erziehenden Unterrichts und ihre Vermittlung mit der Praxis, ohne daß diese diversen Theorieansätze mit der realen Praxis konfliktierten, die bekanntlich von anderen Gesetzen beherrscht wird als den von Herbart reklamierten moralischen.

Von den Strategien der Immunisierung gegen die miserable Wirklichkeit, die Pädagogen im Anschluß an Herbart entworfen haben, sollen im folgenden einige besonders erfolgreiche dargestellt werden.

VI

DER KAISER BRAUCHT SOLDATEN

Herbarts Schriften wurden nicht unmittelbar nach ihrem Erscheinen berühmt. Erst als die große deutsche Philosophie, die mit der bürgerlichen Revolution sympathisierenden Systeme Fichtes und Hegels, gegen die Herbart literarisch polemisiert hatte, von der siegenden Reaktion im deutschen Vormärz geächtet wurden und statt ihrer die positiven Wissenschaften sich etablierten (vgl. Marcuse 1941), gelangte auch die Wissenschaft, die Herbart selbst gern als »pünktliche« apostrophierte, zu Aufmerksamkeit und Ansehen. In der Pädagogik bemühten sich die nach ihm benannten »Herbartianer« um die Fortsetzung seiner Intentionen. Sie beherrschten vor allem den Diskurs um die Didaktik der Volksschule. Wie es aussieht, wenn die »Allgemeine Pädagogik« in der Schule des Volkes Einzug hält, läßt sich an einem programmatischen Aufsatz studieren, den der federführende Herbartianer Tuiscon Ziller (vgl. Schwenk 1974, S. 33ff.) gemeinsam mit einigen Gesinnungsgenossen im Hausorgan der Herbartianer, dem »Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik« im 1. Jahrgang 1869 veröffentlicht hat: »Der Gesinnungsunterricht zu den ›Sternthalern‹«. Schon die Einleitung zu dem Aufsatz meldet den wissenschaftlichen Anspruch an, den die Herbartianer im Sinne ihres Schulgründers erheben:

»Ein engbegrenzter Unterrichtsstoff soll genau nach Herbart's Anforderungen in Bezug auf Klarheit, Association u. s. w., ferner in Bezug auf die Unterscheidung der Interessen und die Sonderung des ihnen untergeordneten Stoffs nach seinen analytischen und synthetischen Elementen behandelt werden. (Frage 1 des Vereinsjahres 1868–69)« (Ziller et al. 1869, S. 29).

Der 35 Seiten lange Text besteht aus zwei Teilen. Die ersten elf Seiten beziehen sich noch nicht auf das Thema, das Sterntaler-Märchen, sondern geben eine allgemeine Einführung in die neue, epochale Didaktik sensu Ziller (Herbart), in der viel von »streng methodischer Behandlung«, »strenger Konsequenz und genauer Übereinstimmung«, vom »analytischen Anschauungsunterricht« (a. a. O., S. 30f.), vom »Aufbau des kindlichen Gedankenkreises [...] in völlig gesetzmäßiger Weise« (a. a. O., S. 32), vom »schulwissenschaftlichen Fortschritt«, von »Lückenlosigkeit und Gründlichkeit«, »Anschaulichkeit«, »Naturgemäßheit«, von der »innerhalb fester Grenzen nothwendige(n) Vielseitigkeit« (a. a. O., S. 34) und anderen didaktischen Fundamentalbegriffen die Rede ist, die sich alle irgendwie auf Herbart zurückführen lassen.

Dann geht es endlich los. Der Lehrer erzählt:

»Es war einmal ein kleines Mädchen. Was es für einen Namen hatte (wie es hieß), weiß ich nicht. Aber es war sehr gut. Es hatte auch einen Vater und eine gute Mutter; die hatten es sehr lieb. Es wohnte mit ihnen zusammen, es schlief mit ihnen zusammen. Es erhielt (bekam) von ihnen zu essen, es erhielt von ihnen Kleider und alles, was es brauchte.

Da starb dem Mädchen Vater und Mutter. (Wie es ihm weiter gegangen ist, will ich euch später erzählen)« (a. a. O., S. 40).

Es folgt der didaktische Kommentar:

»Dieser Abschnitt weist hin auf die Familie. Die darauf bezüglichen Vorstellungen gehören schon zum individuellen Bewußtsein des Kindes, in ihnen wurzeln seine frühesten, seine innigsten und tiefsten Gefühle, und durch sie muß von ihm die fremde Familie des Märchens aufgefaßt werden. Von der Familie aus nimmt es auch die Maßstäbe zur Auffassung der Gesellschaft her, nach Analogie der Familienverhältnisse beurtheilt es die gesellschaftlichen Verhältnisse, die schon in das erste Märchen hereinreichen. Ein Anschauungsunterricht über die Familie [...] ist folglich gewiß indicirt.

Auch seine Richtung kann kaum zweifelhaft sein. Die Familie ist nach den Lehren der Ethik charakterisirt durch zwei Hauptmerkmale: 1) Zusammengehörigkeit der Menschen nach der Verwandtschaft und 2) eine enge Lebensgemeinschaft in der Mitte der Familie, woraus das Gefühl der Liebe unter den Gliedern derselben entspringt (1. Stück)« (a. a. O., S. 41).

Das »Stück« wird auf der Stufe der Klarheit nach Analyse und Synthese operationalisiert (Ziller hat einfachheitshalber Herbarts Begriffe Analyse und Synthese nur für die erste Stufe gelten lassen):

»Nennt mir nun der nach seinem Namen Gefragte Tauf- und Familiennamen zugleich, so fahre ich fort: wirst du zu Hause mit beiden Namen gerufen? Nenne mir nur den Namen, mit dem du von Vater, Mutter u. s. w. gerufen wirst. Ich lasse dann die Knaben rasch hinter einander ihre Namen nennen, jeder Knabe nennt seinen Namen, jeder Knabe lernt aber auch alle Namen angeben (in großen Classen wenigstens die Namen einer beschränkten Anzahl) und zwar wie immer bei dem Einüben von solchen Reihen zuerst in der ursprünglichen Ordnung, dann mit Ueberspringung eines Gliedes und wechselndem Anfangsgliede, ferner rückwärts (nöthigenfalls und anfangs immer auch mit Ueberspringen wie vorher), zuletzt außer der Reihe, indem ich auf die zu nennenden Knaben hinweise und hinweisen lasse« (a. a. O., S. 45).

Auf der höchsten Stufe der Methode endet der Aufsatz schließlich mit folgender didaktischer Besinnung:

»Es wird die im System bei einem bestimmten Knaben vorgekommene Anzahl von Familiengliedern nach den einzelnen Kategorieen angegeben. Dann heißt es z. B.: wer wohnt mit seinen Eltern, so viel Brüdern, so viel Schwestern zusammen? – Ein jeder von uns kann sich denken, von wem dieser Knabe z. B. seine Kleider hat. Was soll er wohl nach dem Wunsche seiner Eltern in der Schule thun? Und was wünschen seine Eltern am allermeisten von ihm?« (a. a. O., S. 63).

Das Märchen selbst kommt übrigens nicht mehr vor.

Die Didaktik des Herbartianers Ziller spiegelt nicht die Realität der Volksschule im 19. Jahrhundert wider, die von der Prügelpädagogik unseligen Angedenkens geprägt wurde, – wofern Unterricht überhaupt stattfand. In der Praxis war der Unterricht weder analytisch noch synthetisch, die Konstruktion des kindlichen Gedankenkreises blieb eine in der Seminausbildung der Lehrer gepflegte Phantasie. Die Professionspolitik des sich gerade erst konstituierenden Lehrerstandes, der

sich gegen die der Aufklärung des Volkes feindlich entgegenstehende Feudalherrschaft zu behaupten hatte, machte jedoch ein Fachvokabular erforderlich, das durch seinen wissenschaftlichen Anstrich den Anspruch des Bürgertums auf Seriosität und geistige Überlegenheit gegenüber der bildungsfeindlichen Reaktion zu belegen vermochte. Der aufklärerische Anspruch ist die eine Seite der historischen Dialektik, in welcher andererseits die bürgerliche Bildung zum Instrument der Indoktrination durch Verschulung geriet, Literatur wie z.B. Grimms Märchen zu moralistischen Unterrichtseinheiten verschandelt wurde, die die Einübung des Volkes in die subalterne Moral bürgerlicher Autorität und Familie zur Absicht hatten. Das strenge, anscheinend exakte Begriffssystem Herbarts ließ sich für diese Politik gut verwerten.

In der neueren pädagogischen Geschichtsschreibung ist es üblich geworden, die Unzulänglichkeit der herbartianischen Didaktik, ihre bildungstheoretische und unterrichtsmethodische Naivität zu betonen (z.B. Blankertz 1982b; unsachlich: Meyer 1988). Die überlegene Zurechtweisung der Volksschuldidaktik des 19. Jahrhunderts legt jedoch den falschen Schluß nahe, unterdessen habe die Didaktik entscheidende Fortschritte gemacht. Daß dies ein Irrtum ist, zeigt ein instruktives Beispiel aus der neuesten Herbart-Forschung. In seiner Einführung in das Werk Herbarts erläutert Dietrich Benner (1986) Herbarts Konzept eines erziehenden Unterrichts anhand eines didaktischen Modellversuchs, der nach Benners Auskunft »der Praxis einer Münsteraner Versuchsschule entlehnt ist« (a.a.O., S.125). Es geht um folgendes Problem:

»Im Mathematik- und Sachkundeunterricht der Grundschule, gelegentlich beteiligt sich hier auch der Kunstunterricht, wird immer wieder die Uhr behandelt. Je nachdem, ob ein Lehrer ein additives Konzept von Erziehung und Unterricht verfolgt oder, im Sinne Herbarts, den Ansprüchen eines erziehenden Unterrichts gerecht zu werden versucht, wird die Vorbereitung und Gestaltung des Unterrichts anders ausfallen. Einem additiven Konzept von Erziehung und Unterricht zufolge zielt Unterricht auf die Vermittlung der Sachstruktur der Uhr, etwa die Einteilung der Zeit in 2 x 12 Stunden zu je 60 Minuten, die sich wieder in halbe, viertel Stunden usw. unterteilen lassen. Erziehung findet in solchem Unterricht dann statt, wenn der Lehrer auf Pünktlichkeit beim Betreten des Schulhofes, des Klassenraums, bei der Einhaltung von Pausenzeiten usw. achtet. Diesem Konzept zufolge ist der Pädagoge als Gestalter von Sach- und Mathematikunterricht ausschließlich Lehrer, als Aufsichtsperson dagegen Erzieher. [...] Ein integriertes Konzept von Erziehung und Unterricht unterscheidet sich von einer solchen Praxis nicht dadurch, daß es den handelnden Pädagogen vor die Aufgabe stellt, beide Rollen gleichzeitig wahrzunehmen. [...] Erziehender Unterricht folgt weder einfach sachstrukturellen Gesetzmäßigkeiten eines Lehrstoffes noch verbindlichen Normvorstellungen der Erwachsenen. Er transformiert vielmehr die anzueignende Sache und ihre Struktur ebenso wie die vorgegebenen Normen der Erwachsenen in Handlungsvollzüge des Lernenden. Das kognitive Lernziel »Einteilung der Zeit in Stunden, Minuten, Sekunden« transformiert er in die Frage: »Wie läßt sich die Zeit einteilen?«, und die Verhaltensnorm, die Uhr als bloßes Mittel fremdbestimmter Zeiteinteilung zu verwenden, transformiert er in die Aufgabe: »Wie können wir unsere Zeit individuell und

gemeinsam gestalten?« Erziehender Unterricht erhebt so die Frage nach der Einteilung (Reihe der Erkenntnis) und der Gestaltung (Reihe der Teilnahme) der Zeit sowohl in den sachstrukturellen Merkmalen, was die mathematisierte Zeit, die die Uhr anzeigt, betrifft (Stufe der Vertiefung), als auch im Hinblick auf das Selbstverständnis des Lernenden zur Zeit (Stufe der Besinnung), zum Gegenstand des Unterrichts« (a. a. O., S. 123ff.).

Benners Ausführungen lassen zahlreiche Fragen offen. Wie soll die Theorie des erziehenden Unterrichts praktisch wirksam werden? Brauchen z. B. die Lehrer im erziehenden Unterricht nicht mehr auf »Pünktlichkeit beim Betreten des Schulhofes, des Klassenraums, bei der Einhaltung von Pausenzeiten usw.« zu achten? Worin besteht der Unterschied zwischen dem kognitiven Lernziel »Einteilung der Zeit in Stunden, Minuten, Sekunden« und der Frage »Wie läßt sich die Zeit einteilen?«? Sollen die Kinder nur dann ihre Zeit »individuell und gemeinsam« gestalten, wenn die Uhr das Thema des Unterrichts ist, ansonsten aber nicht? Welche didaktische Transformation legt die Theorie des erziehenden Unterrichts nahe, wenn das derzeitige Modethema »Dinosaurier« gewählt wird? Auch Benners Einteilung der Stufen der Vertiefung und Besinnung erlaubt sich eine Vereinfachung, die mit dem Original nicht übereinstimmt. – Wie dem auch sei, der Versuch ist dennoch beachtenswert: Benner hat sich engagiert um die didaktische Konkretion seiner Forschungen für die Praxis bemüht. Darin unterscheidet er sich

wohlthuend von anderen Vertretern der Herbart-Forschung, die sich von einem konkreten Realitätsbezug weit entfernt haben. Eine dieser Forschungsrichtungen soll im folgenden vorgestellt werden.

VII KALKÜL

Aus den Niederungen des Schulwesens erhebt sich schon wenige Jahre nach Zillers didaktischem Lehrstück die Wissenschaft zu ihrer wahren Größe. Ebenfalls im »Jahrbuch« veröffentlicht 1873 der Ziller-Schüler Otto Willmann (vgl. Schwenk 1974, S. 53ff.) einen Beitrag mit dem ketzerisch anmutenden Titel »Über die Dunkelheit der »allgemeinen Pädagogik« Herbart's«¹¹, eine Arbeit, die eine bis heute andauernde Diskussion in Gang bringt.

Da Herbarts Werk inzwischen Karriere gemacht hatte, kann Willmann seiner Verwunderung über dessen Stil nicht so unverblümt Ausdruck verleihen wie der unbefangene Rezensent der »Allgemeinen Pädagogik« 62 Jahre zuvor. Willmann beginnt seine Auseinandersetzung daher vorsichtshalber mit einem poetisch gestimmten Lobgesang:

»Es trägt dies Buch das Gepräge des stillen, einsamen Denkens, das, unbekümmert um den Lärm des Tages und den Streit der Meinungen, seine eigenen Wege sucht und die Fülle seiner Ausbeute, auf nachdenkendes Verständniß rechnend, eher zurückhält, als anpreist; aber, weit entfernt, durch erkältenden Stolz zu verletzen, ist es vielmehr von einer milden, freudigen Wärme durchhaucht, die uns durchweg die Nähe der grossen Interessen der Menschheit fühlbar macht« (Willmann 1873, S. 124).

Trotz dieser erhebenden Worte kann Willmann nicht umhin, im gepriesenen Werk zahlreiche Unstimmigkeiten bemerken zu müssen. Er weist auch darauf hin, daß die ersten Rezensionen, »die zum Theil durchaus wohlgesinnt waren, nicht undeutlich merken (lassen), dass man mit der Schrift nichts Rechtes anzufangen wusste ...; die Jenaische Lit.-Ztg., 1811, Nr. 234, redet gar von einer Hülle, mit der sich das Buch bedecke und die gelüftet werden müsse« (a. a. O., S. 126).

Willmann macht sich im folgenden daran, die vielfach beobachteten Probleme, die die »Allgemeine Pädagogik« aufwirft, einer Klärung zuzuführen. In bezug auf die Unterrichtslehre stellt er z. B. folgende Überlegung an:

»Die Schwierigkeit liegt darin, dass mehrere Eintheilungen desselben Begriffes combinatorisch mit einander verbunden werden müssen, eine logische Operation, die Herbart nachmals in seinen »Hauptpunkten der Logik« 1808, W. I, S. 169 näher beleuchtet hat. Bei der Unterrichtslehre handelt es sich um Folgendes.

Der Unterricht soll, nach Herbart, den Gedankenkreis des Zöglings durch Erweckung eines vielseitigen, gleichschwebenden Interesses bestimmen. Dies ist ein vieltheiliges und vielbedingtes Geschäft und es kann darum der Unterricht nach verschiedenen Rücksichten eingetheilt werden. Zunächst nach dem Verhältniss, in welches er zu dem Gedankenkreis des Zöglings tritt, welcher Eintheilungsgrund *p* genannt werde. Dies Verhältniss ist ein zweifaches, indem der Unterricht entweder den Gedankenkreis, so weit er durch Erfahrung und Umgang schon gegeben ist,

bearbeitet: analytischer Unterricht (*A*) oder den Gedankenkreis seinerseits, »aus eignen Steinen bauend« erweitert: synthetischer Unterricht (*B*).

Einen zweiten Eintheilungsgrund (*q*) bietet das gleichschwebende Interesse dar, in welchem mehrere Richtungen unterschieden werden, deren jeder der Unterricht nachzugehen hat; in dieser Hinsicht hat er einerseits die Erkenntnis, und zwar gleicherweise die empirische (*a*), die speculative (*b*) und die ästhetische (*c*) Erkenntnis zu fördern und andererseits die Theilnahme, und zwar gleicherweise die sympathetische, d. i. auf Einzelne gerichtete (*d*), die gesellschaftliche (*e*) und die religiöse (*f*) Theilnahme zu pflegen. Beide Eintheilungen müssen in Verbindung gesetzt werden, da sich sowohl der analytische als der synthetische Unterricht nach den Gliedern des Interesse theilt, oder – anders betrachtet – der Unterricht bei allen Gliedern des Interesse analytisch oder synthetisch sein kann. Die Verbindung ergibt 12 Glieder:

Aa, Ab, Ac, Ad, Ae, Af,

Ba, Bb, Bc, Bd, Be, Bf.

Aa bezeichnet den analytischen Unterricht, der das empirische Interesse pflegt, also Dinge und Ereignisse (*a*), welche die Erfahrung des Zöglings (*A*) darbietet; *Bb* den synthetischen Unterricht im Dienste des speculativen Interesse (*b*), also z. B. den Unterricht in den Elementen der Mathematik, insofern diese vom Lehrer gegeben werden (*B*) u. s. w. f.« (a. a. O., S. 128).

Nachdem er noch einen »dritten Eintheilungsgrund (*r*)«, der das »Wesen der Vielseitigkeit« abgeben soll, und einen vierten Einteilungsgrund »aus dem Wesen des Interesse (*s*)« (a. a. O., S. 129) entwickelt hat, gelangt Willmann zu folgender Anwendung der kombinatorischen Methode:

»Zur besseren Uebersicht dieser Eintheilungen trägt es bei, wenn man die Reihenfolge der Eintheilungsgründe etwas verändert: Der Unterricht pflegt das Interesse (*q*) und zwar bildet er zunächst die Erkenntnis (*ac*); je nachdem er nun Vorgefundenes bearbeitet oder Neues darbietet (*p*), macht er theils Analysen (*A*) theils Synthesen (*B*), welche beide entweder Gegenstände der Beobachtung (*a*) oder des Nachdenkens (*b*) oder des Geschmacks (*c*) zum Gegenstande haben können [...]. Ferner bildet der Unterricht zur Theilnahme (*d-f*); auch hier macht er im Hinblick auf den bald zu bearbeitenden, bald zu erweiternden Gedankenkreis des Zöglings (*p*) theils Analysen (*A*), indem er an die gemüthlichen Beziehungen des Zöglings zu seiner Umgebung anknüpft, theils Synthesen (*B*), indem er demselben Bilder der Menschheit, wie sie Poesie und Geschichte darbieten, vorführt; in beiden Fällen handelt es sich entweder um Gesinnungen gegen einzelne (*d*) oder um die Erweckung des Gemeinsinnes (*e*) oder endlich des religiösen Gefühls (*f*) [...]. – In ähnlicher Weise könnte man auch mit den Eintheilungsgründen *r* und *s* anfangen, *q* hinzunehmen und mit *p* schliessen.

Der Grund dieses logisch-combinatorischen Vorgehens ist bei Herbart, zu zeigen, was Articulation des Unterrichts sei oder sein sollte. Jedes der zweimal vierundzwanzig Glieder ist ein didaktischer articulus, ein kleines Ganzes für sich, das, mit den andern vereinigt, den Organismus des Unterrichts bildet. Die sich kreuzenden Begriffsreihen bilden gleichsam die Nervenfasern dieses Organismus, welche unter allen Maassregeln des Unterrichts die schnelle Communication sichern« (a. a. O., S. 130).

Willmanns Operationalisierung des Problems mit Hilfe eines kombinatorisch angelegten Buchstabensystems mag auf den ersten Blick recht wissenschaftlich aussehen. Dennoch bleibt weiterhin ungeklärt, was denn diese sogenannte Artikulation des Unterrichts eigentlich leisten soll: Gibt sie ein deskriptives Instrumentarium zur Beschreibung realer Unterrichtsprozesse oder ein normatives System zur Konstruktion ideal gedachten richtigen Unterrichts? Was soll denn ein um die didaktische Analyse bemühter Lehrer sich denken, wenn er z.B. im synthetischen Unterricht das empirische Interesse auf der Stufe der Klarheit artikuliert? Merkwürdigerweise stellt sich Willmann diese naheliegenden Fragen nicht bzw. er wiederholt nur die von Herbart übernommenen vagen Hinweise. Allerdings gibt er immerhin zu, daß seine Methode durchaus nicht alle Probleme löst, die Herbarts eigene Darstellung mit sich bringt:

»Uebrigens hebt die Vertrautheit mit der logisch-combinatorischen Darstellung der Unterrichtslehre noch keineswegs alle Schwierigkeiten, die ihr anhängen, auf. So ist z.B. nicht klar, warum die Momente der Vielseitigkeit und die ihnen entsprechende Reihe didaktischer Thätigkeiten: Zeigen u.s.w. nicht auch auf die Gegenstände der Theilnahme angewandt worden, wie das nach Allg. Päd. S. 177 [...], wo dem gesammten Unterricht das Zeigen u.s.w. vorgeschrieben wird, zu erwarten wäre. Ebenso ist nicht ersichtlich, warum die den Stufen des Interesse und Begehrens entsprechende didaktische Reihe: Merken u.s.w. nicht auch bei der Erkenntniss geltend gemacht wird« (a. a. O., S. 131).

Über Willmanns problemorientierte Fragestellung haben in den folgenden Jahrzehnten noch zahlreiche Forscher nachgedacht, die Herbarts Vorgabe in immer kompliziertere kombinatorische Schemata differenzierten, ohne den vermuteten Komplexitätsgrad des Originals abbilden zu können, aber auch ohne die inhaltliche Frage nach dem Sinn der kombinatorischen Artikulation klären zu können resp. zu wollen. Der Ansatz eröffnete nämlich der Wissenschaft nicht nur ein breites Forschungsfeld, er brachte sie auch in ihrem Verhältnis zur Praxis in eine günstige Position: Unterkomplexe Modelle, die so wie die oben exemplarisch vorgestellten unterrichtspraktischen Versuche von Ziller und Benner die Terminologie Herbarts pragmatisch für eine Unterrichtsplanung nutzten, konnten jetzt mit wissenschaftlichem Pathos als mangelhaft abgekanzelt werden, und eine mögliche Mitschuld an der schwer zu verleugnenden, nach wie vor defizienten Unterrichtsrealität wurde mit der Pilatusgeste abgewehrt, die Praktiker hätten sich halt gegen den avancierten Stand der Forschung vergangen. Zu welch imposanten Anstrengungen die Wissenschaft sich bei der Verfolgung dieses Theoriekonstrukts aufschwang, läßt sich an einem Meilenstein der neueren Herbart-Forschung zeigen.

Mit schwer zu übertreffender Gründlichkeit hat sich Josef Leonhard Blaß in seinem Buch »Herbarts pädagogische Denkform oder Allgemeine Pädagogik und Topik« der von Willmann angeregten Fragestellung angenommen. Schon im Vorwort gesteht er die Aporie seiner schwierigen Wissenschaft ehrlich ein:

»Inzwischen hat sich in der Herbartforschung ein bemerkenswert klares Bewußtsein von der Problematik ihres Gegenstandes und der Fragwürdigkeit seiner erziehungswissenschaftlichen Relevanz entwickelt. [...] Sofern man erkannte, daß die kombinatorische Methode die vereinigende Synthesis aller analytisch und spekulativ

gewonnenen Ergebnisse darstellt, führte die Frage nach dem Sinn und Zweck dieser kombinatorischen Synthesis vollends vor ein Rätsel. Wo man den Bau der Allgemeinen Pädagogik bewunderte, nannte man ihn ob seiner kunstvollen, harmonischen Architektur klassisch (G. Hartenstein); wo der ängstliche Charakter dieses Werkes die Interpreten in Verlegenheit brachte, nannte man ihn labyrinthisch (Th. Vogt; W. Rein)« (Blaß 1969, S. 5f.).

Mit philologischer Akribie knüpft Blaß den Rettung verheißenden Ariadne-Faden, der den Ausweg aus dem klassischen Labyrinth garantieren soll.

Zunächst rekapituliert Blaß noch einmal die ganze Komplexität der kombinatorischen Artikulationslehre und weist auf einen methodischen Zusammenhang hin, der über den Ansatz von Willmann hinauszuführen verspricht. Nach der Theorie von Blaß kommt es bei der kombinatorischen Methode besonders auf die richtige Reihenfolge in der Anordnung der von Herbart entworfenen Begriffe an, welche sich aus der unterschiedlichen Anzahl der Reihenglieder ergibt, die es zu kombinieren gilt:

»Bei Herbart ist die Abfolge der Einteilungsgründe p q r nach (der Regel) der steigenden Anzahl der Glieder jeder Reihe bestimmt: p ist die ›Lehrform‹ (K II 168) und enthält 2 Glieder, q enthält die Interessen der Erkenntnis und Teilnahme, denen je 3 Glieder zugehören, und r bezeichnet die Stufen der Vielseitigkeit des Interesses, die beide je 4 Glieder enthalten. Die numerischen Verhältnisse, wie sie aus der [bei Blaß zuvor gegebenen, M.T.] graphischen Darstellung [...] ohne weiteres abgelesen werden können, ordnen sich in der von Herbart gewählten Abfolge: $p=2$, $q=6$, $r=8$, bzw. $p=1 \times 2$, $q=2 \times 3$, $r=2 \times 4$. Willmann dagegen gibt den gleichen Sachverhalt in der Reihenfolge: $p=2$, $q=6$, $r=4$, $s=4$ wieder. Die zwei Varianten der Klassifikation (I bis II), die Willmann selbst bildet, zeigen folgende numerischen Verhältnisse: I) $q=3$, $p=2$, $r=4$ und $q=3$, $p=2$, $s=4$; II) $r=4$, $q=3$, $p=2$ und $s=4$, $q=3$, $p=2$.

Hätte Willmann in der ersten Variante die beiden Anfangsglieder ausgetauscht, dann wäre er auf die von Herbart realisierte optimale Klassifikation der Unterrichtslehre gestoßen« (a. a. O., S. 68).

Die Darstellung der mathematischen Operationen, die Blaß aufgrund dieser Überlegung vornimmt, muß hier ausgespart bleiben. Blaß bewahrt sich ein Gespür dafür, daß die Formalität seiner Methode das alte inhaltliche Problem, die Frage nach dem Sinn und Zweck der Kombinatorik, nicht löst:

»Was kann aber eine allgemeine Methode bedeuten, die teils zu wenig, teils zu viel und dazu noch pädagogisch Sinnwidriges hervorbringt. Die herbartianische Kritik der herbartischen Darstellungsform meldete sich deshalb auch sehr früh. Zillers Argument, Herbart habe das kombinatorische Verfahren praktisch nie durchgeführt, ruft nur die Praxis gegen die Theorie zu Hilfe, erklärt aber nichts. Ziller versuchte Herbarts Darstellungsform zu verbessern – und erfand die Formalstufentheorie. Die Auslegung des logisch-kombinatorischen Verfahrens als einer allgemeinen Methodik ist das epochale Mißverständnis des Herbartianismus gewesen.

Die folgenden Erörterungen versuchen nun eine neue Sicht auf die logisch-kombinatorische Darstellungsform der Allgemeinen Pädagogik zu erschließen. Die Resultate der Untersuchung ziehen sich auf die Thesen zusammen, daß die logisch-

kombinatorische Systematik der Allgemeinen Pädagogik die neuzeitliche Form der antiken Topik darstellt« (a. a. O., S. 83f.).

Um dies zu beweisen, unternimmt Blaß einen Exkurs in die Geschichte seiner Disziplin, der freilich wegen der Frische des Ansatzes nur erste »Hinweise und Andeutungen« zu geben vermag: »Topik als pädagogische Denkform! Diese Thematik bedeutet für die pädagogische Forschung eine terra incognita« (a. a. O., S. 6).

Im unbekanntem Land entdeckt der Forschungsreisende die Schriften des Griechen Aristoteles. »Was ist Topik? Eine ursprüngliche Auskunft auf diese Frage vermag uns Aristoteles zu geben. [...] Die ›Topik‹ des Aristoteles handelt von der Disputationskunst, der dialektikè téchne [im Original mit griechischen Buchstaben, M. T.] und ›verfolgt die Aufgabe, eine Methode zu finden, nach der wir über jedes aufgestellte Problem aus wahrscheinlichen Sätzen Schlüsse bilden können, und, wenn wir selbst Rede stehen sollen, in keine Widersprüche geraten‹ [Aristoteles, Topik I 1, S. 1]. Die Topik versucht also eine Methode des Problemdenkens zu entwickeln. Dies jedoch in einem ganz bestimmten Sinne. Aus wahrscheinlichen Sätzen nämlich sollen über beliebige Probleme Schlüsse gebildet werden« (a. a. O., S. 91).

Blaß unterscheidet und erläutert eine philosophische und eine rhetorische Topik, welche als eine »Ars inveniendi« dem antiken Philosophen oder Rhetoren das Auffinden der Argumente durch Bildung allgemeiner Örter (kono tópoi, loci communes) erleichtern sollten. Ihnen kommt zwar keine Gewißheit, aber doch Wahrscheinlichkeit zu, weil sie »in einem allgemeinen Ansehen stehen« (ebd.). Die antike Topos-Lehre sei vor allem deshalb interessant, weil sie in der Neuzeit von Giovanni Battista Vico wieder aufgegriffen wurde. In seinem Traktat »De nostri temporis studiorum ratione« versuche Vico, die antike Topik gegen die moderne Erkenntniskritik des Descartes zu verteidigen: »Da die moderne Philosophie lediglich eine Methode für die Wahrheit besitzt, das Wahrscheinliche aber an das Wahre grenzt, vermag sie jene nur durch die ›Regel der Wahrheit‹ zu sehen – ›ohne Belehrung durch die Topik‹. Dagegen bewährt sich die Topik als die einzige Methode, das Wahrscheinliche herauszufinden, indem sie wie die ›volle Rede‹ ›nichts unberührt, nichts im Unklaren, nichts den Zuhörern zu wünschen übrig läßt‹« (a. a. O., S. 99). Vico vermöge jedoch den Streit zwischen der Via moderna und der Via antiqua nicht zu schlichten, sondern halte beide Methoden für fehlerhaft. Seine Theorie bilde die Vorgeschichte der kombinatorischen Topik, welche nach Blaß die moderne wissenschaftliche Form der antiken Topik darstellt. Sie wurde von Leibniz begründet. In einer frühen »Dissertatio de Arte combinatoria ...« (1666) entwickle Leibniz die wissenschaftliche Kunst der Kombinatorik, die Blaß kenntnisreich referiert. Leibniz habe sich besonders um eine Anwendung der Kombinatorik auf die Jurisprudenz bemüht:

»Die Jurisprudenz hat nämlich Ähnlichkeit mit der Geometrie. Beide Disziplinen kommen darin überein, daß sie Elemente haben und Fälle. Die Fälle stellen Komplexionen der jeweiligen Elemente dar, die unbegrenzt (infinities) variabel sind. Die Elemente sind einfach (simplicia), wie in der Jurisprudenz z.B. actus, promissum, alienatio. Die Elemente des Rechts sind im Corpus iuris enthalten; jedoch sind hier auch berühmtere Fälle mit aufgenommen. Außerdem hat ein

gewisser Bernhardus Lavintheta, der die Lullianische 'Ars magna' kommentierte, die Elemente des Rechts zusammengestellt. Die einfachen (simplices), d.h. nicht mehr zusammengesetzten Rechtsbegriffe, durch deren Mischung die übrigen entstehen, lehrte er gleichsam (quasi) als die Loci communes und die höchsten Gattungsbegriffe (summa genera) sammeln« (a. a. O., S. 119).

Der von Blaß verfolgten Forschungsmethode soll hier nicht weiter nachgegangen werden. Seine wissenschaftshistorischen Forschungen unterliegen nämlich einem schwerwiegenden methodischen Problem: Gegeben ist ein unverständliches x. Wird x durch den Nachweis verständlicher, daß auch Aristoteles, Vico und Leibniz bereits über x gearbeitet haben? Es wird dies dann, wenn es gelingt, aus den Schriften der Vorgänger eine gehaltvolle, auch heute noch relevante Theorie abzuleiten. Diesen Nachweis führt Blaß aber nicht. Zwar kann er im folgenden philologisch plausibel machen, daß Herbart die Leibnizsche Dissertation über die Kombinationskunst gekannt hat, daß er durch sein Studium der Schriften des zeitgenössischen Mathematikers C.D.M. Stahl mit der kombinatorischen Analysis vertraut war (vgl. a. a. O., S. 113ff.) und daß Herbart selbst seine Unterrichtslehre wahrscheinlich als den Versuch einer Anwendung der Kombinatorik auf die Didaktik verstanden hat. Aber durch alle diese Nachweise wird Herbarts pädagogische Kombinationslehre nicht klarer. Daß die Versuche von Leibniz und Stahl sich heute wissenschaftstheoretisch nicht mehr halten lassen, stellt Blaß selbst fest (a. a. O., S. 114; S. 120). Das hindert ihn jedoch nicht daran, im Stolz über seinen zweifellos gelehrten wissenschaftshistorischen Befund jetzt ganz unbefangen von Herbarts Unterrichtstheorie so zu handeln, als sei die Rekonstruktion ihrer historischen Genese bereits die Erklärung der dunklen Theorie:

»Die kombinatorische Topik der Allgemeinen Pädagogik bietet ihre Topoi dar, indem sie dieselben konstruiert. Was zur Konstruktion vorgegeben sein muß, sind die begrifflichen, teils philosophischen, teils psychologischen Elemente. Auf diese Weise entwickelt die Allgemeine Pädagogik in ihren beiden Hauptteilen, der Unterrichtslehre und der Charakterbildung, je achtundvierzig (48) Topen, die kombinatorisch gebildet werden« (a. a. O., S. 132).

Im Kern besteht der Forschungsbeitrag von Blaß trotz des erheblichen Aufwands in nichts anderem, als daß er die Probleme, die Herbarts Pädagogik aufwirft, als kombinatorisch bzw. topisch bezeichnet und die Berechtigung dieser Bezeichnung beweist. Der Fortschritt in der Wissenschaft stellt einen Rückschritt im Denken dar: Probleme, die von Jachmann und auch noch von Willmann gesehen wurden, z. B. die Frage, inwiefern und wovon die von Herbart als »Resultate« vorgestellten Begriffsreihen »zeigen, verknüpfen« usw. Resultate darstellen sollen (s. o.), fallen bei Blaß jetzt unter den Tisch:

»Die der kombinatorischen Topik immanenten Variationsmöglichkeiten verleihen dem erziehenden Unterricht seine spezifische Flexibilität, derzufolge er sich der stets ändernden Bedingungslage des Unterrichtsprozesses anzupassen vermag. Die Allgemeine Pädagogik repräsentiert in ihrer kombinatorisch-topischen Struktur eine flexible und variable pädagogische Systematik. Der erziehende Unterricht ruht deshalb nicht auf einem starren Fundament, sondern wird von einer beweglichen Systematik getragen, die schnelle und geschmeidige Umstellungsprozesse ermög-

licht und die genaue Entsprechung zu der geforderten Lebendigkeit vielseitiger Geistesbildung darstellt« (a. a. O., S. 136f.). Worin aber die Variabilität der kombinatorischen Kunst besteht, was denn variiert und flexibel, schnell und geschmeidig umgestellt werden soll, um die »Lebendigkeit vielseitiger Geistesbildung« zu gewährleisten, teilt Blaß nicht mit. Der Formalismus der Herbartschen Didaktik, den Blaß zur Perfektion treibt, ermöglicht eine Wissenschaft ohne Inhalt. Auch der profunde Wissenschaftstheoretiker vermag des Rätsels Lösung nicht zu geben. Der materiale Sinn der Didaktik Herbarts bleibt weiterhin ungeklärt.

VIII

LOGIQUE DU CŒUR

Für die beträchtliche Lücke, die zwischen den Omnipotenzphantasien theoretisierender Gedankenkreiskonstrukteure und dem tristen Alltag der didaktisierten pädagogischen Praxis klafft, hatte Herbart bereits ein Bindeglied erfunden. Die Vermittlung seiner Allgemeinen Pädagogik als Theorie des erziehenden Unterrichts mit der Praxis unternimmt er in seiner Lehre vom pädagogischen Takt. In seiner ersten Vorlesung, die der junge Privatdozent 1802 in Göttingen hielt, hat er diesen Begriff entwickelt.

Seinem Anspruch auf Wissenschaftlichkeit der pädagogischen Theorie gemäß unterscheidet Herbart »die Pädagogik als Wissenschaft von der Kunst der Erziehung« (A I, S. 124). Das Kennzeichen der Wissenschaft sei ihre Systematik und logische Stimmigkeit: »Was ist der Inhalt einer Wissenschaft? Eine Zusammenordnung von Lehrsätzen, die ein Gedankenganzes ausmachen, die womöglich auseinander als Folgen aus Grundsätzen und als Grundsätze aus Prinzipien hervorgehen« (ebd.). Die die Praxis beherrschende Kunst der Erziehung bestehe hingegen aus einer »Summe von Fertigkeiten, die sich vereinigen müssen, um einen gewissen Zweck hervorzubringen. Die Wissenschaft also erfordert Ableitung von Lehrsätzen aus ihren Gründen, – philosophisches Denken; die Kunst erfordert stetes Handeln, nur den Resultaten jener gemäß« (ebd.). Diese Unterscheidung veranlaßt Herbart zu einer Reflexion auf das Verhältnis, in dem Theorie und Praxis der Pädagogik zueinander stehen.

Es liegt nahe, daß Theorie und Praxis aufeinander angewiesen sind. Weder die eine noch die andere vermöge allein das Ziel gelingender Erziehung zu erreichen. Die Theorie unterliege der Problematik, daß sie wegen der Formalität ihres Prinzips die Praxis nur unzureichend erfasse: »Die Theorie in ihrer Allgemeinheit erstreckt sich über eine Weite, von welcher jeder Einzelne in seiner Ausübung nur einen unendlich kleinen Teil berührt; sie übergeht wieder in ihrer Unbestimmtheit, welche unmittelbar aus der Allgemeinheit folgt, alles das Detail, alle die individuellen Umstände, in welchen der Praktiker sich jedesmal befinden wird, und alle die individuellen Maßregeln, Überlegungen, Anstrengungen, durch die er jenen Umständen entsprechen muß« (A I, S. 124 f.). Darin sieht Herbart den Grund dafür angelegt, daß »alle Praktiker in ihren Künsten sich sehr ungern auf eigentliche, gründlich untersuchte Theorie« einließen: »sie lieben es weit mehr, das Gewicht ihrer Erfahrungen und Beobachtungen gegen jene geltend zu machen« (A I, S. 125).

Gegen die Theoriefeindlichkeit der Praktiker klagt Herbart emphatisch die Handlungsrelevanz seiner Wissenschaft ein: »Dagegen ist denn aber auch schon bis zur Ermüdung oft und weitläufig bewiesen, daß bloße Praxis eigentlich nur Schlendrian und eine höchste beschränkte, nichts entscheidende Erfahrung gebe, daß erst die Theorie lehren müsse, wie man durch Versuch und Beobachtung sich bei der Natur zu erkundigen habe, wenn man ihr bestimmte Antworten entlocken wolle« (ebd.). Ohne die Theorie, die seine Erfahrung anleite, bleibe der Praktiker im Zirkel seines täglichen Schlendrians verhaftet: »[...] er erfährt nur sich, nur sein Verhältnis zu den Menschen, nur das Mißlingen seiner Pläne ohne Aufdeckung der Grundfehler, nur das Gelingen seiner Methode ohne Vergleichung mit den vielleicht weit rascheren und schöneren Fortschritten besserer Methoden« (ebd.).

Die Praxis der Pädagogik bedarf der Anleitung durch die Theorie, ohne daß die Theorie allein gelingende Erziehung schon zu garantieren vermöchte. Wie diese notwendige Verbindung von Theorie und Praxis herzustellen sei, erläutert Herbart mit seinem Begriff des pädagogischen Takts: »Nun schiebt sich aber bei jedem noch so guten Theoretiker, wenn er seine Theorie ausübt und nur mit den vorkommenden Fällen nicht etwa in pedantischer Langsamkeit wie ein Schüler mit seinen Rechenexemplen verfährt, zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser Takt nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung, die nicht wie der Schlendrian ewig gleichförmig verfährt, aber auch nicht, wie eine vollkommen durchgeführte Theorie wenigstens sollte, sich rühmen darf, bei strenger Konsequenz und in völliger Besonnenheit an die Regel zugleich die wahre Forderung des individuellen Falles voll und ganz zu treffen« (A I, S. 126). Die pädagogische Theorie als ein System wissenschaftlicher Lehrsätze kann allein nicht handlungsanleitend werden, sie würde eine eklatante Überforderung darstellen: »Eben weil zu solcher Besonnenheit, zu vollkommener Anwendung der wissenschaftlichen Lehrsätze ein übermenschliches Wesen erfordert werden würde, entsteht unvermeidlich in dem Menschen, wie er ist, aus jeder fortgesetzten Übung eine Handlungsweise, welche zunächst von seinem Gefühl und nur entfernt von seiner Überzeugung abhängt; worin er mehr der inneren Bewegung Luft macht, mehr ausdrückt, wie von außen auf ihn gewirkt sei, mehr seinen Gemütszustand als das Resultat seines Denkens zutage legt« (ebd.). Trotz dieser wesentlichen Abhängigkeit des pädagogischen Handelns von den Affekten des Erziehers insistiert Herbart jedoch darauf, daß die Theorie normative Verbindlichkeit für die erst und nur in der Praxis zu erwerbende Handlungskompetenz des Erziehers gewinnen müsse und könne. Der pädagogische Takt als die vermittelnde Kategorie leistet die geforderte Verbindung von Theorie und Praxis, da er sich zwar in der Praxis, aber nur theoriegeleitet auszubilden vermag: »Er bildet sich erst während der Praxis; er bildet sich durch die Einwirkung dessen, was wir in dieser Praxis erfahren, auf unser Gefühl. Diese Einwirkung wird anders und anders ausfallen, je nachdem wir selbst anders und anders gestimmt sind. Auf diese unsere Stimmung sollen und können wir durch Überlegung wirken; von der Richtigkeit und dem Gewicht dieser Überlegung, von dem Interesse und der moralischen Willigkeit, mit der wir uns ihr hingeben, hängt es ab, ob und wie sie unsere Stimmung vor Antretung des Erziehungsgeschäfts und folglich ob und wie sie unsere Empfindungsweise während

der Ausübung dieses Geschäfts und mit dieser endlich jenen Takt ordnen und beherrschen werde, auf dem der Erfolg oder Nichterfolg unserer pädagogischen Bemühungen beruht« (A I, S. 127). Nur derjenige Pädagoge, der sich mit »Grundsätzen gerüstet« habe, könne wissen, »was jedesmal zu tun sei« (ebd.). Die vorbereitende Anleitung des Unterrichts durch die wissenschaftliche Theorie sorgt vermittels des Takts für die Umsetzung der Theorie in die Kunst der Erziehungspraxis. Zuversichtlich faßt Herbart seine Überlegungen zu einer gelingenden Vermittlung von Theorie und Praxis in der Erziehung noch einmal zusammen:

»Es gibt also – das ist mein Schluß – es gibt eine Vorbereitung auf die Kunst durch die Wissenschaft, eine Vorbereitung des Verstandes und des Herzens vor Antretung des Geschäfts, vermöge welcher die Erfahrung, die wir nur in der Betreibung des Geschäfts erlangen können, allererst belehrend für uns wird. Im Handeln nur erlernt man die Kunst, erlangt man Takt, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt und die künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machen sollte, vorbestimmt hatte« (ebd.).

Auch gegen Herbarts Lösung des Problems der Vermittlung von Theorie und Praxis lassen sich beträchtliche Einwände erheben. So ist z.B. nicht einzusehen, inwiefern die Theorie als eine logische Anordnung von Grundsätzen, mit denen der Erzieher in der Vorbereitung seiner Aufgabe sich rüsten soll, in ihrer von Herbart zugestandenen Allgemeinheit und daraus resultierenden Unbestimmtheit zugleich jene Instanz sein soll, welche »die wahre Forderung des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen« vermöchte (s.o.). Wo, wenn nicht in der Praxis sollte das Individuum aufzufinden sein? Überhaupt kennt Herbart keine Dialektik von Theorie und Praxis, von Allgemeinem und Besonderem, diese bleiben vielmehr deutlich getrennt. Bezeichnenderweise ist es »der Theoretiker, wenn er seine Theorie ausübt«, bei dem sich der Takt als das Bindeglied zur Praxis bildet, während die »bloße Praxis« der theorielos agierenden Praktiker effektiv, aber wenig überzeugend als »Schlendrian« abgekanzelt wird. Welches sind die »Erfahrungen und Beobachtungen«, die die Praktiker gegen »eigentliche, gründlich untersuchte Theorie« geltend zu machen lieben und die sie veranlassen, sich ungern auf Theorie einzulassen? Weder nimmt Herbart die Probleme erzieherischer Praxis wirklich ernst, indem er sich inhaltlich auf sie einließe, sie wenigstens benennen würde, noch wird deutlich, welche Relevanz die als Wissenschaft apostrophierte Theorie einer aus philosophischen Grundsätzen abgeleiteten Allgemeinen Pädagogik für die Praxis besitzen kann und soll. Wie schon in der Konzeption seiner Bildungstheorie als Theorie des erziehenden Unterrichts gelingt Herbart auch die Vermittlung seiner Theorie mit der Erziehungspraxis lediglich formal, in ihrer begrifflichen Architektonik. Sie erweckt den Anschein logischer Stimmigkeit, solange ihr Rezipient sich nicht daran macht, sie auf ihre inhaltliche Stichhaltigkeit zu befragen.

Gerade deshalb aber, aufgrund der Formalität und inhaltlichen Unbestimmtheit seines wissenschaftstheoretischen Prinzips, das den Anschein erweckt, Lösungen für pädagogische Probleme bieten zu können, ohne daß die pädagogische Praxis auf den Begriff gebracht wäre, gilt Herbart bis heute als ein Klassiker der Pädagogik,

da das von ihm angebotene Modell nicht nur von Vertretern der Herbart-Forschung nach wie vor tradiert wird. Dies trifft auch auf Herbarts Konzeption des Theorie-Praxis-Verhältnisses zu. Folgenreich ist sie nicht zuletzt deshalb geworden, weil sie die historisch real statthabende institutionelle Organisation von pädagogischer Theorie und Praxis in der Form der zweiphasigen Lehrerausbildung antizipiert und mitbestimmt hat. Mag auch Herbart selbst die dichotomische Trennung von Theorie und Praxis nicht intendiert haben, sein Modell taugt dennoch zur Legitimation der realen Aufteilung der pädagogischen Disziplin in eine akademische Lehre und eine von dieser geschiedene schulische Praxis. Während tatsächlich, wie Herbart es beschreibt, die Theorie als Allgemeine Pädagogik des erziehenden Unterrichts die individuellen Umstände, in denen die Praxis sich befindet, übergeht, sie nicht oder nur in einem »unendlich kleinen Teil« berührt (s.o.), während die Praxis im Schlendrian ihrer beschränkten Erfahrung »ewig gleichförmig verfährt«, vermag dennoch Herbarts Erziehungstheorie sowohl den Theoretikern als auch den Praktikern eine Rechtfertigung ihres notorisch defizienten Verhaltens zu liefern.

Von der höheren Warte der Wissenschaft aus beansprucht der Theoretiker der Erziehung die Relevanz seiner Forschung als der der Praxis überlegenen Theorie, sei es in der Form einer philosophisch durchdachten Bildungstheorie oder einer empirisch verfahrenen Untersuchung der Regeln und Gesetze des praktischen Erzieherhandelns. Umgekehrt kann der Praktiker sich suggerieren, er partizipiere an der Wissenschaft, die kraft der Lehre vom pädagogischen Takt die Voraussetzung seines Handelns bildet. Im Begriff des Takts, der Reklamation pädagogisch verantwortlichen Handelns, moderner gesprochen der Handlungskompetenz des Lehrers, finden Theoretiker wie Praktiker der Pädagogik ihre gemeinsame ethische Legitimation für eine Praxis, die mit der Theorie der Bildung ebenso wenig zu tun hat wie diese mit der Praxis der Schule. Solange dieser Zusammenhang fortbesteht, wird Herbarts Pädagogik an Aktualität nichts einbüßen.

Anmerkungen

- 1 Ludwig Wittgenstein, *Philosophische Untersuchungen*, Nr. 129.
- 2 Zur Person und zum Werk Jachmanns vgl. die Studie von Heydorn 1973. Der Herausgeber des »Archiv Deutscher Nationalbildung«, der nach der Interpretation Heydorns in konsequenter Auslegung des revolutionären Ge-halts der neuhumanistischen Bildungsidee zum Programm einer sozialistischen Einheitsschule gelangte, zog sich nach dem Sieg der Restauration in Deutschland aus der literarischen Öffentlichkeit zurück. Er wurde von der bürgerlichen Wissenschaft totgeschwiegen (Heydorn a. a. O., S. 11). Daß die hier dargestellte Kontroverse zwischen Jachmann und Herbart auch einen über den Anlaß hinausgehenden politischen Hintergrund hat, läßt sich wegen des bis heute fortwährenden Desinteresses der für die Frage zuständigen pädagogischen Geschichtsschreibung (z. B. Asmus 1948) nur vermuten. Asmus, Walter: *Der politische Herbart*. In: *Pädagogische Rundschau*, Jg. 1948, S. 341–350.
- 3 Wie allgemein üblich, werden die Schriften Herbarts nach den Werkausgaben von Kehrbach (in der auch Jachmanns Rezension der »Allgemeinen Pädagogik« dokumentiert ist) und Asmus mit den Abkürzungen K und A zitiert. Die römische Ziffer bezeichnet den Band. Asmus, Walter: *Johann Friedrich Herbart. Eine pädagogische Biographie*.
- 4 Gelegentlich wird in der Sekundärliteratur die Vermutung geäußert, die Dunkelheit der Sprache Herbarts rühre vom zeitlichen Abstand, von dem allgemeinen Sprachwandel her, der seitdem stattgefunden habe (z. B. Döpp-Vorwald 1962, S. 4; Pfeffer 1963, S. 121). Diese Ansicht läßt sich durch die

- Kenntnisnahme der Rezension Jachmanns leicht widerlegen: Im Unterschied zum dunklen Herbart schreibt Jachmann ein zwar manchmal vom heutigen Sprachgebrauch abweichendes, aber gut verständliches, häufig erstaunlich modernes Deutsch und er hat, obwohl er Zeitgenosse Herbarts war, exakt die gleichen Verständnisschwierigkeiten mit dem Werk, die sich auch heute dem Leser stellen, der sich die nötige Unbefangenheit gegenüber dem Klassiker bewahrt. Bd. 1: Der Denker (1776–1809), Heidelberg 1968.
- 5 Josef Leonhard Blaß, der die Kontroverse zum Ausgangspunkt seines Deutungsversuchs der Pädagogik Herbarts nimmt (1969, S. 13 f.), geht nicht inhaltlich auf Jachmanns Überlegungen ein. Er charakterisiert die Rezension »mit ihrer grob-massiven Kritik« als »den Anfang einer Kette von Mißverständnissen [...] und als Fall von Verkennung und Verunglimpfung ohne Beispiel« (ebd.), fragt sich aber nicht, wie es zu derartigen Verwirrungen hat kommen können. Zum Deutungsversuch von Blaß s. u. Bd. 2: Der Lehrer (1809–1841), Heidelberg 1970.
 - 6 Dem von vielen Forschern betonten Systemcharakter des Werkes hat Caselmann 1962 seinen »unsystematischen Herbart« entgegengestellt. Daran ist vor allem richtig, daß die Systematik der »Allgemeinen Pädagogik« zu einem beträchtlichen Teil auch ein Konstrukt der Wissenschaft ist. Wer das Buch so wie Jachmann ohne Kenntnis seiner Rezeptionsgeschichte liest, wird darin schwerlich ein System entdecken. Asmus, Walter (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart, Pädagogische Schriften. 3 Bände, Stuttgart 2. Aufl. 1982.
 - 7 Frauen spielen in Herbarts Theorie der Geistesbildung keine Rolle. Der frauenfeindlichen Wissenschaft im deutschen Obrigkeitsstaat kam dies gewiß entgegen und dürfte einen weiteren Grund für Herbarts Erfolg ausmachen. Daß eine fortschrittlichere Position in der sog. Frauenfrage auch zu Herbarts Zeiten durchaus schon bekannt war, läßt sich bei Jachmann nachlesen. Nach einem Hinweis Heydorns hat Jachmann in seinen programmatischen Schriften zur Bildungstheorie »eine durchgängige Koedukation zur Bedingung gemacht; wie nur wenige Zeitgenossen nimmt sich Jachmann der Emanzipation der Frau an« (1973, S. 29). Benner, Dietrich: Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik. Weinheim 1986.
 - 8 In der Inhaltsübersicht am Anfang seines Buchs hatte Herbart diesen Gegenständen des vielseitigen Interesses eigene Begriffe zugeordnet: »Empirie, Spekulation, Geschmack« bezeichnen die »Glieder der Erkenntnis«, »Teilnahme an Menschen, Teilnahme für Gesellschaft, Religion« die Glieder der Teilnahme (A II, S. 14). In der Reihe der Erkenntnis zeigt der Vergleich der Termini deutlich Herbarts sprachliche Eigenwilligkeit, die z. B. kommentarlos den Leser mit dem recht ungewöhnlichen Sprachgebrauch konfrontiert, daß die »Erkenntnis des Mannigfaltigen« sich mit dem Terminus »Empirie« belegen lassen soll. Ebenso verhält es sich mit Spekulation und Geschmack. Blankertz, Herwig: Kants Lehre vom Primat der praktischen Vernunft und Rückfragen pädagogischer Theorie (1982a). In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 3, 1982, S. 327–336.
 - 9 Herbarts Gebrauch der Termini »analytisch« und »synthetisch« weicht vom herkömmlichen philosophischen Gebrauch der Wörter ab. Er ist in seiner eigenwilligen Erkenntnistheorie begründet. Eine Einführung leistet Schwenk 1963, S. 72ff. Blankertz, Herwig: Von der Formalstufentheorie zum Herbartianismus (1982b). In: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982, S. 150–153.
 - 10 Daß auch in der modernen wissenschaftlichen Didaktik, die in vielerlei Hinsicht von Herbart gelernt hat und an ihn explizit anknüpft (vgl. z. B. Klafki 1959, S. 131–159), der Gegenstand der Forschung ein Nichts ist, zeigt Türcke 1986. Türcke kritisiert an Klafkis Didaktik des »Elementaren«, des Exemplarischen, Typischen, Repräsentativen usw., daß sie auf einer Verwechslung der metaphysischen Begriffe Relation und Substanz beruhe (a. a. O., S. 14ff.). Die von Klafki substantivierten Adjektive haben die gemeinsame Eigenschaft, eine Relation zu bezeichnen: Exemplarisch, typisch, repräsentativ usw. ist ein Lerngegenstand immer für etwas. Durch die Substantivierung der Adjektive entsteht der falsche Eindruck, die Relation existiere auch an sich, es gebe das Exemplarische, das Typische usw., das Klafki zum Gegenstand seiner Untersuchung erhebt, als Substanz. Blaß, Josef Leonhard: Herbarts pädagogische Denkform oder Allgemeine Pädagogik und Topik. Wuppertal 1969.
 - 11 Von seinem ehemaligen Lehrer wird Willmann für den Verstoß kräftig abgekanzelt. 1875 veröffentlicht Ziller eine Resolution, in der er Willmanns Probleme mit der »Allgemeinen Pädagogik« wieder in die angeblich richtige Ordnung rückt, d. h. mit seinem eigenen Verständnis der Pädagogik Herbarts beantwortet. An entscheidenden Stellen vermag das Schulhaupt jedoch nicht zu überzeugen (vgl. Blaß 1969, S. 19, Anm. 24). Unwirsch fegt Ziller die von Willmann aufgeworfenen Probleme vom Tisch: »Der Willmann'sche Unterschied findet also nicht Statt. Die Stelle der allgemeinen Pädagogik, die dazu Veranlassung gegeben hat, mag übrigens zu verstehen sein, wie sie wolle« (Ziller 1875, S. 269). Blaß, Josef Leonhard: Pädagogische Theoriebildung bei Johann Friedrich Herbart. Meisenheim 1972.

Literatur

- Asmus, Walter: Der politische Herbart. In: Pädagogische Rundschau, Jg. 1948, S. 341–350.
- Asmus, Walter: Johann Friedrich Herbart. Eine pädagogische Biographie.
Bd. 1: Der Denker (1776–1809), Heidelberg 1968.
Bd. 2: Der Lehrer (1809–1841), Heidelberg 1970.
- Asmus, Walter (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart, Pädagogische Schriften. 3 Bände, Stuttgart 1982.
- Benner, Dietrich: Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik. Weinheim 1986.
- Blankertz, Herwig: Kants Lehre vom Primat der praktischen Vernunft und Rückfragen pädagogischer Theorie (1982a). In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 3, 1982, S. 327–336.
- Blankertz, Herwig: Von der Formalstufentheorie zum Herbartianismus (1982b). In: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982, S. 150–153.
- Blaß, Josef Leonhard: Herbarts pädagogische Denkform oder Allgemeine Pädagogik und Topik. Wuppertal 1969.
- Blaß, Josef Leonhard: Pädagogische Theoriebildung bei Johann Friedrich Herbart. Meisenheim 1972.
- Brückmann, Arthur: Pädagogik und philosophisches Denken bei Johann Friedrich Herbart. Zürich 1961.
- Caselmann, Christian: Der unsystematische Herbart. Heidelberg 1962.
- Döpp-Vorwald, Heinrich: Aus Herbarts Jugendschriften. Eingeleitet von Heinrich Döpp-Vorwald. Weinheim 1962.
- Geißler, Erich E.: Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht. Heidelberg 1970.
- Herbart, Johann Friedrich: Die erste Vorlesung (1802). In: A I, S. 121–130.
- Herbart, Johann Friedrich: Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung (1804). In: A I, S. 105–121.
- Herbart, Johann Friedrich: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). In: A II, S. 9–155.
- Herbart, Johann Friedrich: Über meinen Streit mit der Modephilosophie dieser Zeit (1814). In: K III, S. 317–352.
- Herbart, Johann Friedrich: Umriss pädagogischer Vorlesungen. Zweite vermehrte Ausgabe (1841). In: A III, S. 155–283.
- Heydorn, Heinz-Joachim: Reinhold Bernhard Jachmanns »Archiv Deutscher Nationalbildung«. Zur Genese des Neuhumanismus. In: Ders./Koneffke, Gernot: Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung. Bd. 2: Aspekte des 19. Jahrhunderts in Deutschland. München 1973, S. 11–56.
- Hornstein, Herbert: Bildsamkeit und Freiheit. Ein Grundproblem des Erziehungsdenkens bei Kant und Herbart. Düsseldorf 1959.
- Jachmann, Reinhold Bernhard: Recension der Herbart'schen »Allgemeinen Pädagogik«. In: Jenaische Allgemeine Literatur-Zeitung, Jahrgang 1811, No. 234–237, Spalte 81–110. Zit. nach: K II, S. 146–162.
- Kehrbach, Karl (Hrsg.): Johann Friedrich Herbarts Sämtliche Werke, hrsg. von Karl Kehrbach, Otto Flügel und Theodor Fritsch. 19 Bände, Langensalza 1887–1912. Neudruck Aalen 1964.
- Klafki, Wolfgang: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung (1959). Weinheim 1964.
- Klafki, Wolfgang: Der zwiefache Ansatz Herbarts zur Begründung der Pädagogik als Wissenschaft. In: Pädagogische Blätter (Festschrift für H. Döpp-Vorwald, hrsg. v. Fr.-J. Holtkemper). Ratingen 1967, S. 76–101.
- Marcuse, Herbert: Vernunft und Revolution. Hegel und die Entstehung der Gesellschaftstheorie (1941). Darmstadt/Neuwied 1982.
- Meyer, Hilbert: Die Herbartianer – der Sündenfall! In: Unterrichtsmethoden. I: Theorieband. Frankfurt/M 1988, S. 170–178.
- Nohl, Herman: Der lebendige Herbart. In: Die Sammlung, Jg. 1948, S. 201–208.
- Pfeffer, Fritz: Über Herbarts Grundlegung der Pädagogik als Wissenschaft. In: Pädagogischer Almanach, Ratingen 1963, S. 121–151.
- Pippert, Richard: Die Herbart-Kritik im imperialistischen Deutschland. Zur Rezeption einer herrschaftlichen Erziehungstheorie. In: Busch, Fr. W./Raapke, H.-D. (Hrsgg.): Johann Friedrich Herbart. Leben und Werk in den Widersprüchen seiner Zeit. Oldenburg 1976.
- Schwenk, Bernhard: Das Herbartverständnis der Herbartianer. Weinheim 1963.
- Schwenk, Bernhard: Unterricht zwischen Aufklärung und Indoktrination. Studien zum Begriff der Didaktik. (Mit einem Vorwort von H. Blankertz.) Frankfurt/M 1974.
- Seidenfaden, Fritz: Die Pädagogik des jungen Herbart. Weinheim 1967.
- Türcke, Christoph: Vermittlung als Gott. Metaphysische Grillen und theologische Mucken didaktisierter Wissenschaft. Lüneburg 1986.

- Willmann, Otto: Über die Dunkelheit der »allgemeinen Pädagogik« Herbart's. In: Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 5. Jg., Leipzig 1873, S. 124–150.
- Ziller, Tuiscon et al.: Der Gesinnungsunterricht zu den »Sternthalern«. In: Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1. Jg., Leipzig 1869, S. 29–63.
- Ziller, Tuiscon: Resultate aus den Verhandlungen der Generalversammlung in Weimar über die Abhandlungen der ersten Hälfte des Jahrbuchs 1873, scil. vom Standpunkte der Redaktion aus. I. Zur Abhandlung von Willmann. In: Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 7. Jg., Leipzig 1875, S. 265–279.