

Metz, Peter

## Interpretative Zugänge zu Herbarts "pädagogischem Takt"

*Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 4, S. 615-630*



Quellenangabe/ Reference:

Metz, Peter: Interpretative Zugänge zu Herbarts "pädagogischem Takt" - In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 4, S. 615-630 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-105180 - DOI: 10.25656/01:10518

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-105180>

<https://doi.org/10.25656/01:10518>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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, aufführen, 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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 41 – Heft 4 – Juli/August 1995

## *Thema: Schule, Lehrer und Unterricht*

- 507 HARTMUT DITTON/LOTHAR KRECKER  
Qualität von Schule und Unterricht. Empirische Befunde zu Fragestellungen und Aufgaben der Forschung
- 531 SABINE GRUEHN  
Vereinbarkeit kognitiver und nichtkognitiver Ziele im Unterricht
- 555 JÜRGEN VAN BUER/DIETER SQUARRA/PETRA EBERMANN-RICHTER/  
CORINNA KIRCHNER  
Pädagogische Freiräume, berufliche Zufriedenheit und berufliche Belastung. Analysen zum unterrichtlichen Alltagshandeln von Lehrern an Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern
- 579 KLAUS-PETER WILD/ANDREAS KRAPP  
Elternhaus und intrinsische Lernmotivation

## *Diskussion*

- 599 ROLF ARNOLD  
Luhmann und die Folgen – Vom Nutzen der neueren Systemtheorie für die Erwachsenenpädagogik
- 615 PETER METZ  
Interpretative Zugänge zu Herbarts „pädagogischem Takt“
- 631 HEINZ LEHMEIER  
Benötigt die handlungswissenschaftlich begründete Pädagogik eine eigene Forschungsmethode?

## *Besprechungen*

653 ULRICH PAPENKORT

*Klaus-Peter Horn/Lothar Wigger* (Hrsg.):  
Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft

655 HEINZ RHYN

*Lutz Rössner*: Kritik der Pädagogik. Konstruktives und Polemisches  
zu einer Disziplin, die als Wissenschaft soll gelten können

*Lutz Rössner*: Über Pädagogik und Pädagogen. Skeptisch-polemische  
Anschluß-Betrachtungen

658 HANS-ULRICH MUSOLFF

*Karlheinz Biller*: Bildung – integrierender Faktor in Theorie und  
Praxis. Ein Gesamtkonzept auf sinntheoretischer Grundlage als  
Antwort auf aktuelle Herausforderungen

660 MARGRET KRAUL

*Gabriele Neghabian*: Frauenschule und Frauenberufe. Ein Beitrag  
zur Bildungs- und Sozialgeschichte Preußens (1908–1945) und  
Nordrhein-Westfalens (1946–1974)

664 KARL-HEINZ HEINEMANN

*Peter Dudek*: Gesamtdeutsche Pädagogik im Schwelmer Kreis.  
Geschichte und politisch-pädagogische Programmatik 1952–1974

667 LUTZ RAINER REUTER

*Claudius Gellert*: Wettbewerb und Leistungsorientierung im  
amerikanischen Universitätssystem

## *Dokumentation*

671 Pädagogische Neuerscheinungen

## *Content*

### *Topic: The Quality of Schools and Instruction*

- 507 HARTMUT DITTON/LOTHAR KRECKER  
The Quality of Schools and Instruction – Empirical findings on  
problems and prospects of research
- 531 SABINE GRUEHN  
The Compatibility of Cognitive and Noncognitive Objectives  
of Instruction
- 555 JÜRGEN VAN BUER/DIETER SQUARRA/PETRA EBERMANN-RICHTER/  
CORINNA KIRCHNER  
Pedagogical Freedom, Professional Satisfaction, and Job-Related  
Stress – Analyses of everyday instructional behavior of teachers at  
commercial schools in the new Laender
- 579 KLAUS-PETER WILD/ANDREAS KRAPP  
Family Background and Intrinsic Learning Motivation

### *Discussion*

- 599 ROLF ARNOLD  
Luhmann and the Consequences – On the applicability of recent  
system theory to adult education
- 615 PETER METZ  
Interpretative Approaches to Herbart's Concept of "Pedagogical  
Tact"
- 631 HEINZ LEHMEIER  
Is Pedagogics Based on the Theory of Action In Need Of a Research  
Method of Its Own?

### *Book Reviews*

651

### *Documentation*

- 671 Recent Pedagogical Publications

PETER METZ

## Interpretative Zugänge zu Herbarts ,pädagogischem Takt‘

### Zusammenfassung

In meinem Beitrag verfolge ich das Ziel, die große Zahl von Interpretationen von HERBARTS ,pädagogischem Takt‘ entsprechend ihrer impliziten und expliziten Absicht zu ordnen und in ihrem Vorgehen und Ertrag kritisch zu würdigen. Auf diese Weise glaube ich, dem unfruchtbaren gegenseitigen Ausspielen der verschiedenen Interpretationszugänge zu entgehen. Zu den sechs Interpretationstypen werde ich eigene Vorschläge machen; es erscheint mir vor allem sinnvoll, HERBARTS Rat zu folgen, seine „Vorlesung über Pädagogik“ mit NIEMEYERS „Grundsätzen“ zu vergleichen. Fruchtbar könnte es auch sein, die französische Philosophiediskussion über den Takt in der Zeit der Aufklärung zu beachten. Von einem Rückgriff auf HERBARTS ,pädagogischen Takt‘ erwarte ich im Hinblick auf die Lehrerbildung wenig Gewinn.

### Einleitung

In der „Einleitung“ zur „Allgemeinen Pädagogik“ von 1806 finden wir die vielzitierte, mahnende Aufforderung HERBARTS, „(es) dürfte wohl besser seyn, wenn die Pädagogik sich so genau als möglich auf ihre *einheimischen Begriffe* besinnen, und ein *selbständiges* Denken mehr cultiviren möchte . . .“ (HERBART S. W., Bd. 2, S. 8). Zumindest was den Begriff des ,pädagogischen Takts‘ anbelangt, macht es den Anschein, als habe die Pädagogik in ihm einen ,einheimischen Begriff‘ gewonnen, den sie seit HERBARTS „Vorlesung über Pädagogik“ von 1802 – genauer: seit deren posthumer Veröffentlichung – immer wieder neu diskutiert. „Die Rezeption“, so kommt BIRGIT OFENBACH 1988 in ihrem Aufsatz über die „Ideengeschichte des wissenschaftlichen und pädagogischen Taktes“ zum Schluß, kenne „inzwischen ihre eigene Geschichte“, und kritisch fügt sie an, diese Geschichte zeuge „von der Enge des Bewußtseins in bezug auf diesen Begriff“ (OFENBACH 1988, S. 565). Wem sie ,Enge‘ des geistigen Horizonts vorwirft, sagt sie gleich anschließend; es sind dies die Herbartianer „ZILLER, STOY und WAITZ“, welche „zur Auslegung fast ausschließlich (den) Text der Vorlesung herangezogen“ hätten.

Auch die Abwertung der Herbartianer kennt ihre eigene Geschichte, die mit BUCK (1985, S. 12), BENNER (1986a, S. 50), OFENBACH (1988), PLAKE (1991, S. 130ff.), REKUS (1993, S. 49) und KORING (1993, S. 229) – sie seien stellvertretend genannt – bis in die Gegenwart reicht. Sie interpretiert die Differenz zwischen HERBART und den Herbartianern als Verfall und scheint der merkwürdigen Strategie verpflichtet, HERBART auf Kosten der Herbartianer rehabilitieren zu können. Ob diese Strategie langfristig aufgeht, ist zweifelhaft, denn zum einen bleibt sie an die reformpädagogische Herbartianismus-Kritik

gebunden und zum anderen ist es ungewiß, ob nicht jede schulpädagogische und professionsbezogene HERBART-Rezeption in die Problemlagen hineinführen muß, derentwegen die Herbartianer stets gescholten wurden: Intellektualismus, Moralismus, Methodismus.

HERBARTS „Allgemeine Pädagogik“ beginnt mit den Worten: „Was man *wolle*, indem man erzieht, und Erziehung fordert: das richtet sich nach dem Gesichtskreise, den man zur Sache mitbringt“ (HERBART, S. W., Bd. 2, S. 5). Ist es nicht statthaft, HERBARTS Pädagogik – und in unserem Beispiel sein Konzept vom ‚pädagogischen Takt‘ – von einem bestimmten, von HERBART möglicherweise abweichenden Gesichtskreis aus zu interpretieren und auch weiterzuentwickeln, vorausgesetzt, dieses Interesse werde offengelegt? HERBART jedenfalls gesteht uns diese Freiheit zu, wenn er 1822 schreibt: „Man kann das Zeitalter nicht wählen, in dem man leben und wirken möchte; ich gebrauche meine Tage nach Gelegenheit und Kraft, wie Andre das benutzen werden, was ich darbiete, das fällt ihrem Willen und ihrer Verantwortung anheim“ (HERBART, S. W., Bd. 5, S. 94).

Ich werde im folgenden eine Reihe von Interpretationen von HERBARTS ‚pädagogischem Takt‘ in methodensystematischer Absicht und nicht im Sinne einer ideengeschichtlichen Rekonstruktion darlegen. Dabei bin ich bemüht, sie nicht gegeneinander auszuspielen, vielmehr werde ich die Unterschiedlichkeit ihrer Motive herausstreichen. Das schließt Kritik nicht aus, aber sie bezieht sich entweder auf die Begründung des ‚Gesichtskreises‘ oder auf die Stringenz der Gedankenführung. Die sechs interpretativen Zugänge zu HERBARTS Konzept vom ‚pädagogischen Takt‘ entnehme ich dem pädagogischen Fachdiskurs. Die ersten drei verfolgen das Ziel, die Eigenheit des HERBARTSchen Konzepts zu erfassen, indem sie es in einen biographischen oder einen philosophiegeschichtlichen Kontext stellen oder indem sie es werkimmanent erklären. Die zweite Gruppe von Interpretationen will das Konzept des ‚pädagogischen Takts‘ und das mit diesem Begriff beschriebene Phänomen aus einem ideengeschichtlichen, einem professionsbezogenen oder einem phänomenologischen Zusammenhang heraus verstehen. Die Bezugnahme auf HERBARTS Konzept ist in dieser Gruppe von einem dynamischen Erkenntnisinteresse geleitet: Es soll ausgebaut, weiterentwickelt und in neue Kontexte übertragen werden. Die Gruppe der ersten drei Interpretationen ist demgegenüber von einem exegetischen Interesse bestimmt: HERBARTS ‚pädagogischer Takt‘ soll als solcher verstanden, gedeutet und erklärt werden.

### 1. Biographische Interpretation

Als ‚biographische Interpretationen‘ sind diejenigen Texte und Textstellen zu bezeichnen, die versuchen, HERBARTS „Vorlesung zur Pädagogik“ im Zusammenhang mit seinem Lebensgang und seiner Persönlichkeit zu sehen. Ein erster, umfangreicher Versuch, „HERBARTS Charakter und Pädagogik in ihrer Entwicklung“ darzustellen, hat HEINRICH WALTHER 1912 vorgelegt. Seine 308 Seiten umfassende Studie endet mit der Erläuterung von HERBARTS Schriften aus den Göttinger Privatdozentenjahren (1802–1804); diese zeigen ihn „als

fertigen Charakter, Pädagogen und Denker“, der in rascher Folge die „Meisterwerke“ zu schaffen vermochte (WALTHER 1912, S. 308).

WALTHERS Biographie verflucht familiäres, gesellschaftliches und geistiges Milieu sowie biographische Ereignisse aufs engste mit Überlegungen zu HERBARTS Individualität und geistiger Entwicklung. Die Verknüpfungen sind oft zufällig und assoziativ, so daß vielfach unbestimmt bleibt, was womit und ob überhaupt erklärt wird. Die ganze Passage über den ‚pädagogischen Takt‘ (S. 254–257) wird weder biographisch noch in ihrer Bedeutung für die Entwicklung des Werks gedeutet, sondern pur ausgelegt. Warum? WALTHER läßt sich von der Annahme angeborener Wesenszüge leiten; HERBARTS Individualität habe sich nur das assimiliert, „was sie nähren konnte, sie stieß ab, was ihr nicht entsprach“ (S. 59; ähnlich S. VI).

Die biographische Kontextualisierung von HERBARTS ‚pädagogischem Takt‘ ist in der pädagogischen Fachliteratur geläufig (ASMUS 1968, S. 151, 191, 218f.; HILGENHEGER 1993, S. 51; KLAFKI 1966, S. 10; MÜSENER 1986, S. 176). Die zeitliche und thematische Nähe zu seinen erzieherischen Erfahrungen, die er in Bern als Privatlehrer der Söhne des Landvogts KARL FRIEDRICH STEIGER (1755–1832) während zweieinhalb Jahren machte, ist offensichtlich genug und läßt sich in seinen Hauslehrerberichten nachvollziehen. Trotzdem ist es auffällig, wie wenig der Zusammenhang zwischen Biographie und Denktwicklung ausgeführt wird; es fehlt die Stringenz des Nachweises. ASMUS spricht einfach von einer „Wechselwirkung zwischen dem ‚Takt‘ des pädagogischen Genius und seinen Erziehungs- und Unterrichtserfahrungen“ (1968, S. 191) und HILGENHEGER von einem „reichen Schatz pädagogischer Erfahrungen“, den HERBART im „erziehenden Umgang mit den drei STEIGER-Jungen“ gesammelt habe (1993, S. 51). Diese Forschungslücke ist um so auffälliger, als bereits WALTHER (1912, S. 255) die „Vorlesung über Pädagogik“ von 1802 als „eine klare und schlichte Zusammenfassung der Pädagogik HERBARTS“ wertet.

An dieser Stelle müssen einige wenige Hinweise zum Zusammenhang von HERBARTS Leben und seinem Konzept des ‚pädagogischen Takts‘ genügen: Der Göttinger Gelehrte unterschied zunächst „die Kunst des ausgelernten Erziehers von der einzelnen Ausübung dieser Kunst“, diese könne „gelingen durch Zufall, durch Sympathie, durch Elternliebe“ (HERBART, S. W., Bd. 1, S. 284). Zu diesen drei Bedingungen finden wir in den Hauslehrerberichten (KLAFKI 1966) klare Belege zu entsprechenden Erfahrungen: Die revolutionären Wirren des Jahres 1798 entziehen den Sohn Ludwig der geregelten Erziehung HERBARTS, und entgegen den Befürchtungen seines Jugendführers bewährt sich der 15jährige in den vom ‚Zufall‘ regierten Herausforderungen, denen er sich als Freiwilliger einer Scharfschützenkompanie stellt (HERBART, S. W., Bd. 1, S. 288). Die Bedeutung von ‚Sympathie‘ für die Förderung der Zöglinge wird HERBART bewußt durch die unterschiedliche Nähe und Wärme, die sich im Verhältnis zu Ludwig und Karl einstellen. Die Bedeutung der ‚Elternliebe‘ und des familiären Glücks erfährt HERBART in der Zeit seines Schweizer Aufenthalts kontrastreich: Auf der einen Seite leidet er unter dem zunehmenden Zerwürfnis seiner Eltern, auf der anderen Seite erlebt er die gesunden familiären Verhältnisse im STEIGERSCHEN Haus.

Die hier hergestellten Bezüge zwischen HERBARTS Theorie und Lebensgang ließen sich leicht vermehren und verdeutlichen. Sie machen aber auch zwei

Probleme deutlich, die dem biographischen Erklärungsansatz eigen sind und seine Aussagekraft begrenzen: Zum einen wird vorausgesetzt, daß zwischen Leben und Denken unterschieden werden kann, damit das eine durch das andere erklärbar wird. HERBARTS Entwicklung erscheint aber als ein kaum auftrennbares „Denk-Leben“, wie schon ASMUS (1968, S. 191) feststellte. Zum anderen bestehen zwischen Leben und Denken nur allgemeine Berührungspunkte; die Spezifität des theoretischen Konzepts, in welchem HERBART eine Reihe von Elementen wie „Mittelglied“, „Gemüthsstimmung“, „partheylose Betrachtung“, „Entscheidungs- und Beurteilungsweise“ (S.W., Bd. 1, S. 285 ff.) unterscheidet, läßt sich nicht auf die Lebensumstände zurückführen. Diesen beiden Problemen verdanken wir die beiden folgenden Erklärungsansätze: Der eine erklärt HERBARTS Theorie immanent, nämlich überwiegend als Entfaltung des Werks, der andere als Resultat einer Auseinandersetzung mit der Philosophie seiner Zeit.

## 2. Werkimmanente Interpretation

Im Unterschied zu WALTHERS Arbeit von 1912 sind drei Arbeiten aus der jüngeren HERBART-Forschung in ihrer werkimmanenten und -genetischen Interpretation argumentationsstark: BLASS' Studie über „HERBARTS pädagogische Denkform“ von 1969, MÜSSENERs Arbeit über „HERBARTS ‚Pädagogik der Mitte‘“ von 1986 und HILGENHEGERS Publikation über „HERBARTS ‚Allgemeine Pädagogik‘ als praktische Überlegung“ von 1993. Im folgenden beschränke ich mich auf die jüngste Arbeit, um Gewinn und Grenzen einer werkimmanenten Interpretation für die Klärung des Konzepts ‚pädagogischer Takt‘ grundsätzlich abmessen zu können.

HILGENHEGER rückt HERBARTS ‚pädagogischen Takt‘ werkgeschichtlich und begrifflich in eine zentrale Position: Die „Vorlesung über Pädagogik“ von 1802 schloß sich an Studien zur Theorie der Anschauung an und bereitete die ‚Allgemeine Pädagogik‘ vor. Den Schriften über die Anschauungsbildung und der „Vorlesung über Pädagogik“ gemeinsam ist in HILGENHEGERS Interpretation der Takt, „der die *gebildete* von der *ungebildeten* Anschauung unterscheidet“ (HILGENHEGER 1993, S. 37). So wie die ‚gebildete Anschauung‘ ein „Augenmaß“ ist, das dank ihrer „Prädisposition zur Aufmerksamkeit“ und „zur Auffassung von Gestalten“ das Erkennen leicht und richtig leitet, so verhilft der ‚pädagogische Takt‘ dem Handelnden aufgrund von erzieherischer Erfahrung und vorbereitetem Gedankenkreis zur „schnellen Beurtheilung und Entscheidung“ in der gegebenen Situation. Was die Bildung der Anschauung, sei sie nun Gegenstandsauffassung oder ästhetische Wahrnehmung, vom ‚pädagogischen Takt‘ unterscheidet, ist die „Gelegenheit zu so mannigfaltigen Übungen und Versuchen, durch welche die Kunst allein gelernt werden könnte“, wie HERBART (S.W., Bd. 1, S. 284) sagt, denn probeweise erzieherisch zu entscheiden wäre ethisch nicht vertretbar. Beide, das Augenmaß der ‚gebildeten Anschauung‘ und des ‚pädagogischen Takts‘, schließen die „Lücke“, welche „zwischen der ... empirischen pädagogischen Wissenschaft und der pädagogischen Praxis klafft“ (HILGENHEGER 1993, S. 56), denn „die wahre Forderung des individuellen Falles“ (HERBART, S.W., Bd. 1, S. 285) kann weder

aus der Theorie deduziert noch durch die Praxis gewährleistet werden; jede Theorie ist zu allgemein und jede Praxis zu eingeschränkt, um den Bildungserfolg abzusichern.

Die aufgezeigte Linie von HERBARTS Studien der Anschauungstheorie zu seiner Schrift über den ‚pädagogischen Takt‘ führt HILGENHEGER bis zur „Allgemeinen Pädagogik“ konsequent weiter. In der Interpretation des Kölner Dozenten ist es „gar nicht die Funktion der ‚Allgemeine(n) Pädagogik‘, möglichst konkrete pädagogische Handlungsanweisungen abzuleiten“, vielmehr soll sie „dem angehenden Erzieher seine Zweckbegriffe so geläufig . . . machen, daß sich sein moralisch-ästhetischer Takt im Verlaufe des erst später einsetzenden pädagogischen Handelns zügig bilden kann“ (HILGENHEGER 1993, S. 59).

Die Qualität einer internen, genetischen Interpretation liegt darin, daß sie es möglich macht, 1. die Stringenz der Interpretation am Quellentext (historisch-kritisch) und umgekehrt 2. die Stringenz des HERBARTSchen Gedankengangs an der Interpretation zu messen. Fehlt Folgerichtigkeit, ist die Erklärung 3. auf externe Argumente verwiesen. Was eine interne Interpretation nicht zu leisten vermag, ist Selbstlimitierung (4.); für mögliche externe Argumente ist sie im Prinzip blind. Eine stimmige Interpretation spricht für sich selbst, selbst wenn sie falsch ist.

Interpretieren wir rein intern, bleibt die von MÜSSENER (1986, S. 193 ff.) diskutierte Frage unbeantwortet, weshalb „die wissenschaftstheoretische Relevanz des Taktes nach 1802 deutlich spürbar schwindet“, denn dieses Schwinden verweist auf eine mögliche Inkonsequenz von HERBART und/oder von HILGENHEGERS HERBART-Interpretation. MÜSSENERs Vermutung, „daß sich die Abkehr vom ‚Takt‘ als einem Theorie und Praxis umklammernden und vermittelnden Instrument mit der Abkehr von der Wissenschaftstheorie KANTS paart, die sich kurz nach 1802 zu manifestieren beginnt“ (MÜSSENER 1986, S. 199), kann eine rein immanente Interpretation weder entdecken noch überprüfen. Ich denke auch, daß HILGENHEGER HERBARTS Aussage, der Takt „trete in die Stellen ein, welche die Theorie leer ließ“ (HILGENHEGER 1993, S. 59), nicht hinreichend interpretiert, wenn er dabei bloß die „Lücke“ zwischen „der pädagogischen Wissenschaft und der pädagogischen Praxis“ (S. 56) anspricht, die durch den pädagogischen Takt als „Mittelglied“ überbrückt werde. Aber auch auf diese Vermutung kommen wir nicht von HERBARTS Text her. Sie ergibt sich erst, wenn wir mit LANGEWAND (1993, S. 145) die These beherzigen, daß „jede HERBART-Interpretation . . . auch KANT-Interpretation“ erfordert, und wenn wir die philosophische Diskussion seit KANTS Kritiken mit berücksichtigen. Dies leitet zum dritten Interpretationszugang über, der von der Innen- zur Außenperspektive wechselt.

### 3. Interpretation aufgrund des philosophiehistorischen Diskurses

Die Fruchtbarkeit dieses Zugangs zeigt sich in der Offenheit, mit der mögliche Anschlüsse an die philosophische Tradition und Diskussion der Zeit erörtert werden und die Frage nach der Differenz und Eigenständigkeit des interpretierten Textes in den Blick kommt. Die Qualität dieser Interpretation beweist

sich im Aufspüren von klärenden Bezügen zwischen Text und Inspirationsquelle und im Erwägen von Gründen für die Übernahme von Ideen bzw. für die Schaffung einer Differenz zum Bezugsautor.

Zur philosophiehistorischen Erklärung von HERBARTS ‚pädagogischem Takt‘ wurde bislang vor allem auf zwei Quellen zurückgegriffen, nämlich auf LEIBNIZ und KANT bzw. FICHTE. BLASS führt in seinem Buch über „HERBARTS pädagogische Denkform“ den Nachweis, daß der Grundplan der „Allgemeinen Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet“ in einer „kombinatorisch-topischen Systematik“ besteht, die dem Erzieher „die jeweils möglichen pädagogischen Gesichtspunkte (topoi)“ für sein Handeln anweist (BLASS 1969, S. 150). Die Herkunft dieser „kombinatorisch-topischen Methode“ verfolgt der Autor „über die mathematische Kombinationslehre bei STAHL und HINDENBURG bis LEIBNIZ“ zurück (S. 153). Der Topik und dem ‚pädagogischen Takt‘ gemeinsam ist, daß sie eine Synthese von Theorie und Praxis leisten. Die Topik tut dies zum Zweck der Darstellung und der Orientierung – im Sinne einer „ars inveniendi“ – und der ‚pädagogische Takt‘ im Sinne eines „unmittelbaren Regenten der Praxis“, wie HERBART sagt (S. W., Bd. 1, S. 286), nämlich einer „ars iudicandi“.

BLASS' Untersuchung muß man als glückliches Beispiel für die kreative Leistung einer konsequent verfolgten externen Interpretation bezeichnen. Geläufiger sind die Versuche, HERBART von KANT und FICHTE her zu interpretieren, weil sich dies ja schon bildungsbiographisch aufdrängt (ASMUS 1968, 1970; BENNER 1986b; KOSCHNITZKE 1988; LANGEWAND 1993).

MÜSSENER (1986, S. 187 ff.) und OFENBACH (1988) finden zwischen KANT und HERBART eine Reihe rezeptionsgeschichtlich schwerlich anfechtbarer Parallelen: Beide Philosophen sprechen von einem „Mittelglied“, das Theorie und Praxis verknüpfen soll; bei KANT ist es „ein Aktus der Urteilskraft“ (KANT, zit. nach MÜSSENER 1986, S. 189), bei HERBART der „Tact, nämlich eine schnelle Beurtheilung und Entscheidung“ (HERBART, S. W., Bd. 1, S. 285); Theorie bezieht sich bei beiden Philosophen auf Regeln und Praxis auf einzelne Fälle; in beider Urteil ist der Erziehungserfolg abhängig vom Vorhandensein des „Mittelglieds“, das den theoriegeleiteten Praktiker gegenüber dem bloßen Theoretiker und dem bloßen Praktiker auszeichnet. Und eine letzte Gemeinsamkeit: KANT wie HERBART sehen den Grund für das moralische Urteil, das zwischen der ethischen Idee und der Wirklichkeit vermitteln soll, im Gefühl.

Der Versuch, HERBART konsequent auf KANT zurückzuführen, macht die Differenzen erst deutlich: HERBART ersetzt den Terminus „Urteilskraft“ durch „Takt“. Die Ablehnung des Begriffs „Urteilskraft“ bringt MÜSSENER in Zusammenhang mit HERBARTS „psychologiefundierter Aversion ... , im Menschen einzelne Seelenvermögen und Kräfte zu unterscheiden“ (MÜSSENER 1986, S. 191). Positiv bestimmt spricht für die Wahl des Taktbegriffs, daß „ihm semantisch die ‚Überbrückungsfunktion‘ inhärent“ ist: Mit ihm bezeichnen wir etwas „Verbindendes, ... Verhältnisstiftendes, Berührendes“ (ebd., S. 192). Abschließend kommt MÜSSENER zur Feststellung, daß „der Begriff ‚Takt‘ eine Begriffsschöpfung (sei), die zu dem ihm zgedachten wissenschaftstheoretischen Funktionswert willkürlich gewählt zu sein scheint“ (ebd.).

Es ist reizvoll zu entdecken, daß es HERBART selbst war, der zum Vergleich

seiner Pädagogik mit dem Schrifttum seiner Zeit aufforderte. Er empfahl seinen Studenten, seiner „Vorlesung über Pädagogik“ „mit mißtrauisch-scharfer Prüfung zuzuhören“, um sie „statt aller andern Lectüre“ mit NIEMEYERS „Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts“ zu vergleichen (S. W., Bd. 1, S. 283). HERBART lobt dieses Werk außerordentlich: Es stelle „die Summe der heutigen Pädagogik so deutlich als concentrirt“ dar, eigne sich „zum practischen Gebrauch“ und als „vesten Boden“, von dem „jeder kühnere Versuch ausgehen“ müsse (ebd.).

Die bisherige Interpretation (z. B. BENNER 1986a, S. 36f.; BLASS 1969, S. 39ff.) hat der HERBARTSchen Aufforderung nur in bezug auf die „Allgemeine Pädagogik“ von 1806 Folge geleistet, überraschenderweise aber nicht in bezug auf die Schrift, in der sie ausgesprochen worden ist. Ein möglicher Grund für dieses Versäumnis ist rasch gefunden: HERBARTS „Vorlesungen über Pädagogik“ von 1802 sind uns nur unvollständig überliefert. Eine „scharfe Prüfung“ oder gar ein umfangreicher Vergleich HERBARTS mit AUGUST HERMANN NIEMEYER (1754–1828) darf von meinem Artikel nicht erwartet werden, wohl aber einige vergleichende Bemerkungen, die sich auf HERBARTS „Vorlesungen über Pädagogik“ einerseits und das Kapitel „Über Begriff, Zweck und Werth der Erziehung und der Erziehungswissenschaft“ in NIEMEYERS „Grundzügen“ andererseits beschränken.

Ohne Zweifel schätzt HERBART an NIEMEYERS Werk den nüchternen, als Korrektiv wirkenden Erfahrungsbezug, der es vom „Enthusiasmus anderer“, ihrer „mehr beredten als gründlichen“ Schriftstellerei und den „Ideen einzelner Projectmacher und exzentrischer Köpfe“ unterscheidet (NIEMEYER 1796/1970, S. 82). HERBART gliedert Pädagogik wie NIEMEYER in „Pädagogik als Wissenschaft“ („theoretische Pädagogik“) und „Kunst der Erziehung“ („praktische Pädagogik“), und er übernimmt vom Hallenser Professor auch die weitere Differenzierung der Erziehungskunst in „Ausübung der Kunst“ („praktische Anwendung“) und in die „Summe von Fertigkeiten“ („Summe der Kenntnisse und Fertigkeiten welche ein Erzieher besitzen muß“) (HERBART, S. W., Bd. 1, S. 283f.; die Ausdrücke NIEMEYERS in Klammern nach der Ausgabe 1970, S. 77f.). Aufgrund dieses gemeinsamen Ausgangspunkts bestimmen die beiden Pädagogen auch das „gegenseitige Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Erziehungskunst“ (NIEMEYER 1970, S. 77) ähnlich: a) Theorie und Praxis stehen in einem polaren, spannungsreichen Verhältnis, b) Theorie meint die Kenntnis von „Erziehungsgesetzen“ und „allgemeinen Prinzipien“, Praxis die Kenntnis von Fertigkeiten (ebd., S. 77f.), c) der Wert der beiden Pole ist im Hinblick auf das Gelingen von Erziehung gemeinhin strittig, weswegen sie oft gegeneinander ausgespielt werden, d) beide Gelehrten entwickeln eine Synthese von Theorie und Praxis. Die Art, wie sie diese Synthese leisten, bezeichnen und begründen, ist nun höchst unterschiedlich:

Den sich in der Praxis bewährenden Theoretiker kennzeichnet NIEMEYER durch vier Elemente, die wir im einzelnen auch in HERBARTS Darstellung finden: „Kenntnis der Gesetze, ... guter Wille danach zu handeln, ... rechtes Urtheil, ... Klugheit, allgemeine Regeln auf die rechte Art anzuwenden, ... tiefere Kenntniß der eigenthümlichen Beschaffenheit der Zöglinge, ... Beobachtungsg Geist, dem keine Modificationen der natürlichen Anlagen und Kräfte entgeht“ (ebd., S. 78). Während NIEMEYER Theorie und Praxis durch Diffe-

renzierung näher bestimmt und die gefundenen Elemente in ein additives Verhältnis zueinander setzt, „schiebt“ HERBART „zwischen die Theorie und die Praxis“ ein neues, von ihnen verschiedenes „Mittelglied“ ein, das er bekanntlich als „Tact“ bezeichnet. HERBARTS kreative „Abweichung“ eröffnet den Horizont für die Erörterung zweier ansonsten getrennter Problemkreise, für die er eigene Lösungsvorschläge entwickelt: Wissenschaftstheorie und Lehrerbildung (MÜSSENER 1986, Kap. 5; so auch bei ZILLER, s. dazu METZ 1992, Kap. 2).

#### 4. Ideengeschichtliche Interpretation

BIRGIT OFENBACH will mit ihrer „Ideengeschichte des wissenschaftlichen und pädagogischen Taktes“ „die Vielfalt und den Aspektreichtum, die zu diesem Phänomen gehören“, sowie die „Vielschichtigkeit“ dieses Problems, das nicht auf seine pädagogische Dimension verkürzt werden dürfe, in den Blick bekommen (OFENBACH 1988, S. 566). Die Korrektur des historischen Bewußtseins soll die „recht einseitige Rezeption des pädagogischen Taktes“, wie sie durch die Herbartianer erfolgt sei, ausweiten und die verdeckte, „theoriebildende und anregende Leistung HERBARTS ... ans Licht ideengeschichtlicher Reflexionen“ ziehen (ebd.).

Ähnlich begründet HEINZ-JÜRGEN IPFLING seinen ideengeschichtlichen Rekurs: Er bietet ihm „die Möglichkeit, geschichtliche Äußerungen über den Takt zum Anlaß zu nehmen, um nach seinem Wesen zu fragen und seine Stellung in der Systematik zu erörtern“ (IPFLING 1966, S. 379 f.). Und BENNER beabsichtigt mit seiner problemgeschichtlichen HERBART-Interpretation, in die „Systematik neuzeitlicher Pädagogik“ einzuführen, deren Fragen, davon ist er überzeugt, „die erziehungsgeschichtliche Diskussion der letzten zweihundert Jahre bestimmt haben und auch künftig bestimmen werden“ (BENNER 1986b, S. 15).

Ob Korrektur unseres geschichtlichen Bewußtseins, ob Einsicht in das Wesen des Taktes oder Bildung unseres Problembewußtseins: In allen drei Arbeiten geht es nicht vorrangig um die Exegese und den Nachweis historischer Folgen, sondern um einen durch sie erzeugten Gewinn für die Gegenwart. Ich nannte dies einleitend ein dynamisches Erkenntnisinteresse. Wertvoll erscheint am ideengeschichtlichen Zugang die Bereicherung des Gesichtskreises. Als problematisch erweist sich die relative Beliebigkeit, mit der auf „geschichtliche Äußerungen“ zurückgegriffen wird und nach der sie zueinander in Beziehung gesetzt und verglichen werden. Die Vergleichbarkeit wird schlicht vorausgesetzt, als gäbe es eine einheitliche Vernunft oder einen allgemeinen Weltgeist, der den Fortschritt der Ideen vorantreibt oder wenigstens ihre Vielfalt zu steigern sucht.

Der aufgeführten Literatur entnehme ich einige Beispiele ideengeschichtlicher Vergleiche: HERBARTS ‚pädagogischer Takt‘ wird mit ARISTOTELES' Lehre vom rechten Maß, mit LOCKES Begriff der guten ‚Lebensart‘ und mit MAKARENKOS ‚pädagogischer Meisterschaft‘ in Zusammenhang gebracht. Eindeutige Fortbildungen und rezeptionsgeschichtliche Anschlüsse scheinen ZILLERS ‚rationaler Takt‘ und LAZARUS' psychologische Theorie des Taktes zu sein. Schwerer nachzuvollziehen ist die Linie, die OFENBACH (1988, S. 574ff.) von

HUMBOLDT über HELMHOLTZ bis zu GADAMER zieht, um Takt als Forschungsmethode zu kennzeichnen. Indem DERBOLAV den Begriff ‚Takt‘ hoch abstrakt faßt und jedes rechte Handeln „als gesammelte Mitte, als spannungsvolle Synthese polarer Einseitigkeiten“ (DERBOLAV 1971, S. 143) begreift, kann er die Zahl ideengeschichtlicher Bezüge ins Beliebigste steigern. Er unterläßt es, sie im einzelnen auch auszuführen.

Geschichtlich naheliegender, erklärungskräftiger und für die Forschung interessanter könnte es sein, das HERBARTSche Problem der Verknüpfung von Theorie und Praxis, dessen Lösung der Göttinger Gelehrte im Mittelglied des Taktes sieht, mit ÉTIENNE BONNOT DE CONDILLACS (1714–1780) „Traité des sensations“ von 1754 zu vergleichen, der in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in der französischen und in der deutschen Philosophie eine starke Diskussion ausgelöst hat.<sup>1</sup> CONDILLACS Forschungsparadigma ist die „Fiktion einer ‚Marmorstatue‘, die nur die Fähigkeit der Empfindung besitzt und als eine von allen Vorstellungen freie Seele durch eine feste Hülle von der Außenwelt abgeschlossen ist. Sie gelangt nach und nach in den Besitz aller Sinne, zuerst in den Besitz des Geruchssinnes (dann in den des Gehörs, des Gesichts und des Geschmacks, Zusatz von P. M.), und erwirbt schrittweise volles Bewußtsein in dem Maß, in dem sie durch die Sinne fähig wird, Eindrücke (Perzeptionen) aufzunehmen“ (ZIEGENFUSS 1949, S. 201). Das Ich ist dabei die Gesamtheit der Empfindungen. Das Empfindende und Denkende ist aber selbst immateriell, nämlich das einheitliche Seelenwesen. Damit ist schon eine auffällige Nähe zu HERBARTS realistischer Philosophie angesprochen, die Rationalismus und Empirismus metaphysisch verbindet und den KANTischen Problembegriffen des Apriori und des Dings an sich zu entgehen sucht.

Für unser Thema von Interesse ist, daß CONDILLAC keinem der bereits genannten Sinne den Beweis für die Existenz der Außendinge zuerkennt. Das Riechen des Rosenduftes beweist der Statue noch nicht die Existenz der Rose. Der einzige Sinn, der durch sich selbst den Schluß auf die Objekte der Außenwelt gestattet, ist gemäß CONDILLAC das Berühren: ‚le toucher‘, der Takt (CONDILLAC 1754/1984, S. 89). Berührt sich die Statue mit der Hand selbst, so hinterläßt dies eine andere Qualität von Empfindungen, als es der Widerstand ist, den die Berührung anderer Dinge erzeugt. Auf dieser Differenz basiert der Beweis der Außenwelt und zugleich die Unterscheidung zwischen Vorstellungen (idées) und Empfindungen (sensations) sowie alle Möglichkeiten ihrer Verknüpfung:

„Par les sensations elle (la statue, Zusatz von P. M.) ne connoît que les objets présents au tact, et c'est par les idées qu'elle connoît ceux qu'elle a touchés, et qu'elle ne touche plus. Elle ne juge même bien des objets qu'elle touche qu'autant qu'elle les compare avec ceux qu'elle a touchés: et comme les sensations actuelles sont la source de ses connoissances, le souvenir de ses sensations passées ou les idées intellectuelles en sont tout le fond: c'est par leur secours que les nouvelles sensations se démêlent, et se développent toujours de plus en plus“ (ebd., S. 133).

Im Gegensatz zum HERBARTSchen Verständnis meint hier ‚Takt‘ noch die ef-

<sup>1</sup> Den Hinweis auf CONDILLAC verdanke ich meinem Kollegen F. OSTERWALDER vom Institut für Pädagogik, Universität Bern. CONDILLACS Werk erschien 1780 in deutscher Übersetzung. Dieselbe Idee von der Statue nimmt z. B. BONNET (1760, dt. 1780) auf.

fektive Berührung und nicht ein innerliches Gefühl. Er ist die notwendige Bedingung von Erfahrung, aber nicht wie bei HERBART ihr Ergebnis. Die weitreichende pädagogische Bedeutung, die der Takt in HERBARTS Konzeption erlangt hat, ist beim Franzosen nicht gegeben. Trotzdem: Ebenso wie bei HERBART wirkt in CONDILLACS Konzeption Takt als ‚Mittelglied‘ zwischen der Realität bzw. dem Handeln in ihr einerseits und dem Vorwissen andererseits. Der KANTISCHE Dualismus von Apriori der Erkenntnis und den Dingen an sich ist vermieden und die Seele doch metaphysisch begriffen.

Nun wissen wir nicht, ob HERBART seine Konzeption auf direkte Anregung CONDILLACS oder BONNETS hin entworfen hat; dazu fehlen die Belege. Wir können aber vermuten, daß er sie in Kenntnis dieser verbreiteten, fortgeschrittenen, zugleich spezifischen philosophischen Diskussion entwickelt hat.

### 5. Professionsbezogene Interpretation

Stellt man sich auf den Standpunkt eines Historikers, der sich die Rekonstruktion geschichtlicher Ereignisse, Prozesse und Strukturen vornimmt, dann mutet es eigenartig an, daß das pädagogische Wirken TUISKON ZILLERS (1817–1882) bis heute weniger erforscht als zensiert worden ist.<sup>2</sup> Die Interpretation (vgl. SCHEFFLER 1977; SCHWENK 1963) unterstellt, ZILLER hätte HERBART in exegetischer Manier interpretieren wollen, und sein methodisch verengtes Verständnis habe mit zum Schematismus der „Formalstufenzeit“ (GAUDIG 1909, S. 1) und damit zu seiner notwendigen Kritik und Überwindung beigetragen. Meines Wissens äußert ZILLER an keiner Stelle die Absicht einer HERBART-Exegese. Alles, was er dazu sagt, steht auf der Linie, wie sie die Statuten des herbartianischen „Vereins für wissenschaftliche Pädagogik“, gegründet 1868, zeichnet: Die „Lehren der HERBARTISCHEN Pädagogik“ sollen lediglich als „gemeinsamer Boden“ und „allgemeiner Beziehungspunkt“ für anerkennende, weiterführende oder HERBART gegenüber kritische Untersuchungen dienen (Statuten 1871, S. 3).

Beabsichtigt war also nicht eine bibeltreue Auslegung, sondern eine Anregung durch die Lehren HERBARTS und ihr Ausbau. Die Richtung dieser Weiterentwicklung erkannten ZILLER und seine Schüler<sup>3</sup> in den Anforderungen ihrer Zeit: Akademisierung und Professionalisierung des Lehrerstandes, Erhaltung der ständischen Schule sowie Reform der Volksschule. Leitidee für die Professionalisierung wurde ZILLERS ‚rationaler Takt‘. Allein schon die Differenz in der Bezeichnung signalisiert eine bewußte partielle Abwendung von HERBART.

Im Unterschied zu HERBARTS Werk finden wir den „Takt“ bei ZILLER in allen vier Hauptwerken, jeweils an herausragender Stelle und ausführlich dargelegt (s. Literatur). Im Kontext von Erziehung und Unterricht faßt der Leipziger Gelehrte Takt wie HERBART als „Raschheit, Leichtigkeit und Sicherheit im

<sup>2</sup> Zu ZILLER gibt es weder eine umfassende Bibliographie noch eine zuverlässige Biographie, noch eine zureichende, umfangreichere Interpretation, lediglich einige Einzelstudien.

<sup>3</sup> Nicht alle Ziele ZILLERS wurden von seinen Schülern übernommen; die Schweizer Herbartianer TH. H. WIGET (1850–1933) und P. CONRAD (1857–1939) beispielsweise vertraten eine liberale Ausrichtung (METZ 1992).

Beurtheilen und Behandeln der concreten Fälle“ (ZILLER 1856, S. 28). Sollen die pädagogischen Grundsätze das Handeln bestimmen, müssen sie durch Ausbildung in der Überzeugung des Praktikers fest verwurzelt werden, wodurch sie eine (unbewußte) „Stimmung“ prädisponieren, die „die theoretischen Lehrensätze ... in ihrer vollständigen Concentration und genauen gegenseitigen Durchdringung zur Anwendung“ (ebd., S. 30) bringen.

ZILLER glaubt also nicht, daß die „Kunst des Unterrichtes ... *bloß eine Gabe des günstigen Zufalles* oder des gesunden Menschenverstandes und der glücklichen geistigen Natur“ (ZILLER 1884, S. 171) sei, wiewohl er deren Einfluß nicht ganz ausschließt. Im Vergleich zu HERBART, der diesbezüglich nur Andeutungen macht, setzt ZILLER im pädagogischen Konzept des ‚Takts‘ aber einen starken Akzent auf die Rationalität der Ausbildung und des erzieherischen Handelns. Er nimmt an, es sei möglich, den „Geisteszustand des Erziehers“ weitgehend durch Theorie rational zu prädisponieren, und dies mit der notwendigen Wirkung einer „strengen Richtigkeit eines mannigfaltigen, der Verschiedenheit der Umstände entsprechenden Handelns“ (ebd., S. 173). ZILLERS Überzeugung findet ihre Begründung in seiner pietistischen Persönlichkeit sowie im Wissenschaftsverständnis und Fortschrittsglauben seiner Zeit und weniger in seinen Erfahrungen, die doch die Richtigkeit der Theorie, der Forderung des Leipziger Pädagogen gemäß, stützen müßten (METZ 1992, S. 51 ff., S. 62 ff.; MUTH 1967, S. 107 ff.).

Wie läßt sich die Ausbildung konkret veranstalten, damit sie zum Erwerb des „gebildeten *Tactes* des rationalen Praktikers“ (s. oben) führt? ZILLER übernimmt eine von HERBART, BRZOSKA und STOY entwickelte Konzeption von Theoretikum, Hospitium, Praktikum und Kritikum, durch welche das theoretische Konzept des ‚pädagogischen Takts‘ verwirklicht werden sollte. Diese Konzeption hat nebst der professionsorientierten Seite eine forschungsmethodische Seite (METZ 1992, S. 55–73). Aus der Befolgung des „durch die Theorie gebildeten, *des rationalen Tacts*“ (ZILLER 1876, S. 38) resultiert ein zweifacher Theoriegewinn: Einenteils erzeugt „ein echter Takt“ Resultate, aus denen die Wissenschaft Abstraktionen für den Ausbau ihres Systems ableiten kann, andernteils fördert er auch „das Fehlerhafte, das die Wissenschaft enthält“, zutage (ZILLER 1901, S. 46).

Trotz seines systematischen Einbaus wird in ZILLERS Pädagogik nicht ganz klar, wie der ‚rationale Takt‘ zu den anderen Konstruktionen steht, die die Anwendung von Theorien in Erziehung und Unterricht regeln sollen. Lenkt der ‚rationale Takt‘ die Umformung der Fachwissenschaften zu Schulwissenschaften, oder erfolgt diese direkt aus dem Zweck der Erziehung, oder gibt es eigene Regeln der Transformation? Ist die Bestimmung von „Unterrichtseinheiten“ und die Entscheidung über den Umfang, nach dem die einzelnen Stufen des Unterrichts zum Zuge kommen, abhängig vom ‚rationalen Takt‘ oder von der vorausgehenden theoretischen Reflexion oder von beiden?

## 6. Phänomenologische Interpretation

Den freiesten Zugriff auf HERBARTS Text über den ‚pädagogischen Takt‘ erlaubt sich eine „phänomenologische“ Interpretation. Sie fragt weder nach dem Kon-

nex von Biographie und Werk, noch kümmert sie sich zwingend um eine historisch-kritische Auslegung noch um den philosophiegeschichtlichen Kontext. Ihr Interesse richtet sich auf die Aufhellung eines geistigen Phänomens. IPFLING (1966, S. 551) will „Einsicht in das Wesen des pädagogischen Taktes gewinnen“. Ähnlich MUTH in seiner bekannten „Monographie“ über den „Pädagogischen Takt“ von 1962: Ihm geht es um eine „tiefere Bestimmung oder wenigstens eine Beschreibung dessen, was mit diesem spezifisch *pädagogischen Takt* gemeint ist“ (MUTH 1967, S. 7). Wenn VAN MANEN nach der Bedeutung des „pedagogical Tact“ fragt, dann sucht er nach einer ethischen Kategorie, die das erzieherische Handeln leiten soll. Von einer solchen Kategorie erhofft er sich, „to give the welfare of our children higher priority, to take young people seriously, and always to consider educational concerns first from the child’s point of view“ (VAN MANEN 1991, S. xi).

Der phänomenologische Zugang rechtfertigt sich durch den Gewinn neuer Aspekte und das Setzen neuer Akzente. Bei VAN MANEN liegt der Akzent in der weitgehend normativen Deutung des Phänomens (ebd., S. 160f.). Die Deutung wird mit dem Appell verknüpft, im erzieherischen Handeln den entsprechenden Normen auch nachzuleben. Problematisch wird dieser Zugang, wenn er sich in die Beliebigkeit des Deutens verliert und rein moralisch wird, statt der analytischen Aufgabe der Wissenschaften und den Regeln der Forschung nachzukommen.

In IPFLINGS Aufsatz „Über den Takt im pädagogischen Bezug“ dient der Rekurs auf die Historie – auf LOCKE, HERBART, ZILLER, NATORP und NOHL – lediglich als erste Annäherung ans Phänomen. Danach ist Takt „nicht Entscheidungssicherheit aus Übung oder Praxis, auch nicht aus einer Begabung oder aus Intuition; Takt muß durch kritisches rationales Bemühen erworben werden; er fordert die bewußte Anerkennung einer verbindlichen Ordnung, die er situationsgerecht im dialogischen Bezug zu verwirklichen sucht“ (IPFLING 1966, S. 557). Die weitere Klärung des Phänomens führt IPFLING zu folgendem Ergebnis: „Taktvolles Handeln ist Prinzip des pädagogischen Bezuges. Es wendet sich dem Partner im Dialog zu, spricht ihn an; aber es läßt ihn als Person gelten“ (ebd., S. 558).

Schon MUTHS Monographie über den „Pädagogischen Takt“ setzt einen starken Akzent auf das Dialogische und Unstetige. Er versucht jedoch, diese existenzphilosophische Linie, angeregt von BUBER und BOLLNOW, mit der Tradition HERBARTS und der Herbartianer zu verknüpfen. Im erzieherischen und didaktischen Handeln unterscheidet er je vier Äußerungsweisen des ‚pädagogischen Takts‘: Erzieherischer Takt zeigt sich in der „Verbindlichkeit der Sprache“, in der „Natürlichkeit des Handelns“, im „Vermeiden der Verletzung des Kindes“ und in der „Wahrung der im pädagogischen Bezug notwendigen Distanz“. ‚Didaktischer Takt‘ äußert sich als „Situationssicherheit“, „dramaturgische Fähigkeit“, „improvisatorische Gabe“ und vor allem „im Wagnis freier Formen schulischen Handelns“ (MUTH 1967, S. 5). All diese Äußerungsformen des „Phänomens des pädagogischen Taktes“ entziehen sich „dem planenden Willen des Lehrers“ (ebd., S. 12).

Trotz dieser prinzipiellen „Nichtplanbarkeit“, so zeigt sich MUTH überzeugt, ist „die Möglichkeit des Erlernens oder der Ausbildung pädagogisch taktvollen Handelns nicht“ ausgeschlossen (ebd.). Der ZILLERSchen Kritik am „Tact des

Naturalismus“ und „der bloßen Routine“ könne man sich nämlich nicht verschließen, obschon seine „überspitzte Sicht des rationalen Taktes“ die Fachwissenschaften zu sehr abwerte und die „Eigengesetzlichkeit der Sachverhalte“ gegenüber der „verselbständigten formalen Methode“ vernachlässige (ebd., S. 107ff.). Die Idee aber, daß der „*angehende Lehrer ... in einen spezifisch pädagogischen Gedankenkreis eingehaust sein (müsse), bevor er in das Berufsleben eintritt*“, hält MUTH für eine „zeitlos gültige Auffassung HERBARTS und seiner Schule“ (ebd., S. 115). Darüber hinaus empfiehlt MUTH, auch in der Konkretion dieser Idee den Herbartianern zu folgen: Studium der Pädagogik und ihrer Disziplinen, Erfahrungen im Bereich der Schulwirklichkeit, Studium der später zu unterrichtenden Fächer sowie der Didaktik, der Fachdidaktiken und deren engagierte Umsetzung in die Schulwirklichkeit.

Nur: Auch bei MUTH wird nicht erklärt, wie sich das Ideal des ‚pädagogischen Takts‘ – diese innerliche „Stimmung“, dieses „Gefühl des raschen Beurteilens und Entscheidens“ – durch institutionelle Maßnahmen vorbereiten läßt ... oder eben nicht erzeugen läßt, weil auch diese Vorbereitung, die ja auch wiederum ‚pädagogischen Takt‘ erforderte, letztlich unplanbar ist. Die Denkkategorien des ‚pädagogischen Takts‘ und der ‚institutionellen Maßnahmen‘ zu seiner Vorbereitung bleiben different und unvereinbar.

VAN MANEN erscheint uns in diesem Punkt fürs erste konsequenter: Er verzichtet darauf, das Problem der Lehrbarkeit des ‚pädagogischen Takts‘ zu bearbeiten. Damit stellt er sich außerhalb des von HERBART abgesteckten Denkhorizonts. Das Problem holt ihn allerdings da ein, wo er sich fragen muß, was er mit seinem Buch „The Tact of Teaching“ bewirken wolle: „Novice teachers may feel that this book leads them to become more reflective but also provides them with experiences drawn from life that make pedagogical reflection meaningful and possible in the first place. Experienced educators may recognize in these pages instances of their own experience and they may want to return to those experiences in a thoughtful way“ (VAN MANEN 1991, S. xi).

Gegen VAN MANENS phänomenologische Interpretation, die explizit auf HERBART zurückgreift, ist festzuhalten: HERBARTS ‚pädagogischer Takt‘ bezeichnet nicht eine moralische Haltung, die dem Kind gegenüber einzunehmen wäre, sondern ist als regulative Idee zu verstehen – nach BLASS der Topologie verwandt, die die „Lücke“ zwischen Theorie und Praxis schließen soll.

## 7. Zurück zu Herbarts ‚pädagogischem Takt‘?

Die Frage einer Revitalisierung des ‚pädagogischen Takts‘ ist angesichts der gegenwärtigen, nachhaltig wirkenden HERBART-Renaissance (BENNER 1986b; HACKER u. a. 1990; HELLEKAMPS 1991; KORING 1993; RAMSEGER 1991; REKUS 1993; VAN MANEN 1991) lebendig. Aus einer Reihe von Gründen würde ich von einem Rückgriff abraten und halte es – eher NIEMEYER als HERBART folgend – für sinnvoller, einzelne Elemente einer Ausbildungskonzeption von Lehrerinnen und Lehrern zu bestimmen, zu legitimieren und in ihrer Wirksamkeit auch zu überprüfen, die mit dazu beitragen können, Lehrkräfte für ihren Beruf zu qualifizieren. Dabei könnte das historische Beispiel von ZILLERS forschungsorientierter Lehrerbildung (s. METZ 1992, S. 55–73) in positi-

vem wie in negativem Sinne lehrreich sein. Als positiv einzuschätzen ist der konsequente Versuch, Lehrerbildung in vier Ausbildungsgefäßen (s. oben) so zu realisieren, daß der Akzent des Theorie-Praxis-Bezugs systematisch von Theoriefortschritt bis zur Erhöhung der Handlungskompetenz variiert – die Forschungsergebnisse der Schule ZILLERS liegen im „Leipziger Seminarbuch“ von 1874 vor. Vergleichbare Elemente einer heutigen Konzeption können sein: reflektierte Erfahrung im Sinne von Lehrerbiographie, Reinterpretation von Alltagstheorien und reflektierter Praxis aufgrund von Beobachtungen, Erkundungen und Praktika, die Fragestellungen und theoriebewußtes Denken generieren. Eine Revitalisierung von HERBARTS ‚pädagogischem Takt‘ bzw. von ZILLERS ‚rationalem Takt‘ und Ausbildungskonzeption ist damit nicht angestrebt. Gegen einen Rückgriff auf die genannten Konzepte läßt sich folgendes einwenden:

Nach HERBART gibt es eine „*Vorbereitung auf die Kunst durch die Wissenschaft*; eine Vorbereitung des Verstandes und des Herzens vor Antretung des Geschäfts ...“ (HERBART, S. W., Bd. 1, S. 286). Die Einführung in die Wissenschaft kann im Rahmen von Lehrerbildung aber realistischere Weise nur propädeutischen und exemplarischen Charakter haben. Zudem ist der Verstand der Lehramtskandidaten schon zu Beginn der Berufsausbildung stark geprägt; davon ist auszugehen. Die heutige Pädagogik läßt sich auch nicht als eine einheitliche, autonome, auf metaphysische Prinzipien rückführbare Wissenschaft verstehen und vermitteln. Weiter hat der „Erzieher“ selten „den individuellen Fall“ vor sich, sondern steht in der Regel der nicht durchschaubaren Dynamik einer Schulklasse gegenüber.

Wenn sich der ‚pädagogische Takt‘ „erst während der Praxis“ (HERBART, S. W., Bd. 1, S. 286) ausbilden wird, wie will man ihn zur Grundlage einer früher angesetzten Ausbildung machen? Wie soll er sich entwickeln können unter den institutionellen Bedingungen von Lehrerbildung, die die Ausbildungsdauer in Grenzen halten soll und die pädagogische Verantwortung des Praktikanten bewußt limitiert? Ob ‚pädagogischer Takt‘ mit Hilfe der Ausbildungselemente Hospitium, Theoretikum, Praktikum und Kritikum zu fördern ist, läßt sich bei den Herbartianern weder systematisch noch von der Empirie her belegen.

Die Übertragung des HERBARTSchen oder des ZILLERSchen Konzepts von ‚Takt‘ bildet ein Programm, das im Rahmen von Lehrerbildung (vgl. MÜSSENER 1986, S. 202–208) schwerlich einlösbar ist. Man kann es zwar als Idealfigur hinstellen, aber als institutionalisiertes Konzept oder als Auftrag an Lehrerbildner oder als überprüfbarer Effekt von Lehrerbildung läßt es sich kaum handhaben. Studiert man die Berichte und Quellen zu den Pädagogischen Seminaren ZILLERS und REINS, so tut sich eine unüberbrückbare Kluft zwischen den (damaligen) Bedingungen von Lehrerbildung und dem angestrebten Ideal des „gebildeten Takt des rationalen Praktikers“ (ZILLER 1901, S. 44) auf: hohe Zahl von Praktikanten, kurze Dauer der Ausbildung, großer Wechsel in der Leitung der Übungsschulen, öfters unregelmäßiger Besuch der Veranstaltungen. Die Kritik an einer Verkürzung und Verfehlung des Ideals ist unausweichlich, sowie man es realisieren wollte. Und schließlich: Die Verknüpfung von Forschung und Lehrerbildung, die durchaus fruchtbar gestaltet werden kann, muß im Bewußtsein ihrer Grenzen und Widersprüche vorge-

nommen werden. Dieses Bewußtsein vermisse ich in HERBARTS und ZILLERS Konzeption.

### Literatur

- ASMUS, W.: Herbart. Eine pädagogische Biographie. Bd. 1: Der Denker. Heidelberg 1968.
- BENNER, D.: Johann Friedrich Herbart. Systematische Pädagogik. Stuttgart 1986 (a).
- BENNER, D.: Die Pädagogik Herbart's. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik. Weinheim 1986 (b).
- BLASS, J. L.: Herbart's pädagogische Denkform. Oder: Allgemeine Pädagogik und Topik. Wuppertal 1969.
- BONNET, CH.: Essai analytique sur les facultés de l'âme. Copenhague/Hildesheim 1760/1973 (deutsch: Leipzig 1780).
- BRZOSKA, H. G.: Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäßige Einrichtung. Leipzig <sup>2</sup>1887.
- BUCK, G.: Herbart's Grundlegung der Pädagogik. Heidelberg 1985.
- CONDILLAC, A. DE: Traité des Sensations (1754). Fayard 1984.
- CONDILLAC, A. DE: Versuch über den Ursprung der menschlichen Erkenntnis. Deutsch von M. HISSMANN. Leipzig 1780.
- DERBOLAV, J.: Abriss einer pädagogischen Ethik. In: Ders.: Systematische Perspektiven der Pädagogik. Heidelberg 1971.
- GAUDIG, H.: Didaktische Präludien. Leipzig 1909.
- HACKER, H./ROSENBUSCH, H. S. (Hrsg.): Erzieht Unterricht? Aktuelle Beiträge zu einem klassischen pädagogischen Thema. Baltmannsweiler 1990.
- HELLEKAMPS, S.: Erziehender Unterricht und Didaktik. Neuere Didaktiktheorien im Horizont klassischer Begriffsbestimmungen. Weinheim 1991.
- HERBART, J. F.: Sämtliche Werke. Aalen <sup>2</sup>1989. (zitiert als HERBART, S. W.).
- HILGENHEGER, N.: J. F. Herbart's ‚Allgemeine Pädagogik‘ als praktische Überlegung. Eine argumentationsanalytische Interpretation. Münster 1993.
- IPFLING, H.-J.: Über den Takt im pädagogischen Bezug. In: Pädagogische Rundschau 20 (1966), S. 551–560.
- KLAFKI, W.: J. Fr. Herbart: Hauslehrerberichte und pädagogische Korrespondenz 1797–1807. Weinheim 1966.
- KORING, B.: Takt, Methode und Professionalität in der Pädagogik. In: Pädagogik und Schulalltag 48 (1993), S. 226–232.
- KOSCHNITZKE, R.: Herbart und Herbart'schule. Aalen 1988.
- LANGEWAND, A.: Eine pädagogische Kritik der reinen praktischen Vernunft? In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 135–156.
- MANEN, M. VAN: The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness. New York 1991.
- METZ, P.: Herbartianismus als Paradigma für Professionalisierung und Schulreform. Bern 1992.
- MÜSENER, G.: J. F. Herbart's „Pädagogik der Mitte“. Sieben Analysen zu Inhalt und Form. Darmstadt 1986.
- MUTH, J.: Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns. Heidelberg <sup>2</sup>1967.
- NIEMEYER, A. H.: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher. Unveränderter Nachdr. der 1. Aufl. Halle 1796. Paderborn 1970.
- OFENBACH, B.: Wenn das Allgemeine praktisch wird ... Zur Ideengeschichte des wissenschaftlichen und pädagogischen Taktes. In: Pädagogische Rundschau 42 (1988), S. 565–578.
- PLAKE, K.: Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels. München 1991.
- RAMSEGER, J.: Was heißt „durch Unterricht erziehen“? Erziehender Unterricht und Schulreform. Weinheim 1991.
- REKUS, J.: Bildung und Moral. Zur Einheit von Rationalität und Moralität in Schule und Unterricht. Weinheim 1993.

- SCHEFFLER, H.: Zillers Formalstufentheorie und der Vorwurf des unterrichtsmethodischen Schematismus. Kastellaun 1977.
- SCHWENK, B.: Das Herbartverständnis der Herbartianer. Weinheim 1963.
- STATUTEN und Geschäftsordnung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Leipzig 1871.
- STOY, K. V.: Encyclopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik. Leipzig 1861.
- WALTHER, H.: J. Fr. Herbarts Charakter und Pädagogik in ihrer Entwicklung. Stuttgart 1912.
- ZIEGENFUSS, W.: Philosophen-Lexikon. Handwörterbuch der Philosophie nach Personen, Bd. 1. Berlin 1949.
- ZILLER, T.: Einleitung in die allgemeine Pädagogik. Leipzig 1856/1901.
- ZILLER, T.: Das Leipziger Seminarbuch. In: Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 6 (1874), S. 99–274.
- ZILLER, T.: Vorlesungen über Allgemeine Pädagogik. Leipzig 1876/1892.
- ZILLER, T.: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. Leipzig 1884.
- ZILLER, T.: Allgemeine Philosophische Ethik. Langensalza 1886.

### *Abstract*

It is the author's aim to list the many different interpretations of HERBART's concept of "pedagogical tact" according to their implicit and explicit intentions and to critically discuss their methods and results. He hopes to thus avoid fruitlessly playing off one approach against the other without running the risk of an uncritical relativism. To the six types of interpretation the author adds his own suggestions; in his opinion, it would be especially worthwhile to follow HERBART's advice to compare his "Vorlesung über Pädagogik" ("Lecture on Pedagogics") with NIEMEYER's "Grundsätze" ("Axioms"). Furthermore, it could be of use to consider the French philosophical debate on tact in the period of enlightenment. As regards teacher education, not much is to be gained from drawing on HERBART's concept of "pedagogical tact".

### *Anschrift des Autors*

Dr. Peter Metz, Montalinstraße 21, CH-7000 Chur