

J.F. Herbarts Schultheorie

Ayuko Takatani

(Empfangen am 28. Sep. 2001)

Der vorliegende Forschungsbericht wurde einmal 1999 an der Gesellschaft für pädagogische Philosophie referiert, dann verbessert oder ergänzt und hier als Aufsatz auf Deutsch formuliert. Herbarts Schultheorie war im 19. Jahrhundert als eine Pädagogik der Staatsschule wirksam, wurde im Anfang 20. Jahrhundert unter der Bewegung der Reformpädagogik als intellektualistisch kritisiert und nach dem Zweiten Weltkrieg als Hauslehrerpädagogik neu interpretiert. Der Grund, warum Herbarts Pädagogik solche gegenseitig widersprüchlichen Deutungen erhielt, liegt darin, dass bislang Herbarts Schulkritik und Schultheorie nicht genau untersucht wurde. J.F. Herbart entwickelte während seiner Königsberger Zeit (1809-1833) Vorstellungen für ein Didaktisches Institut und ein Pädagogisches Seminar, in dem Studierende zu Lehrern ausgebildet werden sollten, die ihren Beruf weder als Hauslehrer in den Familien noch als Lehrer im Dienste des Staates ausüben, sondern im Bereich der „freien Pädagogik“ den erziehenden Unterricht in die Praxis umsetzen können. Außerdem war er als Mitglied der preußischen Reformen mit dem Problem der Erziehung und der Schule beschäftigt, versuchte dann die Verpflanzung der „freien Pädagogik“ in die Schule und forderte seine ideale Schule. Wenn Herbart positiv über „Schule“ sprach, behielt er immer nicht Staatsschule im Kopf, sondern eine Schule, in der „freien Pädagogik“ verkörpert werden. Wenn man Herbarts Pädagogik interpretiert, sollte man diesen Gesichtspunkt als Grundlage des Nachdenkens verstehen.

Stichwort: J.F. Herbart, Schule, pädagogisches Seminar, freie Pädagogik

1. Einleitung

Herbarts (1776-1841) Pädagogik ist einerseits für Schulpädagogik und andererseits für Hauslehrerpädagogik gehalten worden.

Der Grund, warum man Herbarts Pädagogik für Schulpädagogik hielt, liegt selbstverständlich darin, „dass bestimmte Teile seiner Pädagogik in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entscheidend die Schulpädagogik durch Vermittlung von den Herbartianern, z.B. W. Rein und T. Ziller, A.T.) beeinflusst haben“ (©-S.34). Der Grund, warum man sie für Hauslehrerpädagogik hielt, liegt darin, dass Nohl und Asmus nach dem Zweiten Weltkrieg die Notwendigkeit der Wiederdeutung von Herbarts Pädagogik forderten. Sie erklärten, dass Herbarts Hauptwerk „Allgemeine Pädagogik“ (1806), in der sein pädagogisches System am deutlichsten dargestellt ist, auf Grund seiner Erfahrung als Hauslehrer in der Schweizer Zeit (1797-1800) geschrieben wurde, und betonten demgemäß die hauslehrerpädagogische Seite von Herbarts Pädagogik, um seine von der

Bewegung der Reformpädagogik unter Intellektualismus eingeordnete Pädagogik neu zu interpretieren. Herbarts Pädagogik befreite von dem „historische[n,d.v.] Sarkasmus“, „dass ausgerechnet ein Theoretiker, der die pädagogische Potenz staatlicher Schulen von Anfang an in begründeten Zweifel gezogen hat, den deutschen Schulmeistern für ein gutes halbes Jahrhundert das Rückgrat leihen mußte“(① – S.66). Aber gleichzeitig ist auch die schulkritische Haltung Herbarts erklärt worden, und diese diente dazu, die Auffassung, seine Pädagogik sei Hauslehrerpädagogik, und die Pädagogik der Herbartianer sei Schulpädagogik, zu verallgemeinern.

Aber man kann eine solche Auffassung nicht einfach weiter aufrechterhalten, wenn man seine Aufmerksamkeit darauf richtet, dass die Herbartianer „bestimmte Teile“ von Herbarts Pädagogik, nämlich die Lehre in seinem Hauptwerk „Umriss pädagogischer Vorlesungen“ für das Rückgrat der Schulpädagogik hielten, als sie Herbarts Pädagogik zu ihrer eigenen Schulpädagogik weiter entwickelten. Die Ursache, dass die Herbartianer den „Umriss pädagogischer Vorlesungen“ als „Begründung von der Schulpädagogik“(⑧ ·p.25) anerkannten, liegt darin, dass dieses Werk beschreibend „deutig und einfach“(⑧ ·p.25), im Vergleich zur „Allgemeinen Pädagogik“ ist, die praktische Seite besorgt, und die Schule noch konkreter erwähnt. Kurz, in Herbarts Pädagogik läßt sich nicht nur klar das hauslehrerpädagogische Element, sondern auch das schulpädagogische Element entdecken. Es reicht also zum Verständnis von Herbarts Pädagogik nicht aus, nur die hauslehrerpädagogische oder die schulkritische Seite zu erklären. Im „Entwurf zu einem pädagogischen Seminar“, das Herbart 1809 der Sektion des öffentlichen Unterrichts vorgelegt hat, und in „Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung“(A.I – S.143-151), das er am 5. 12. 1810 in der Deutschen Gesellschaft zu Königsberg vortrug, sieht er die Familie als Ideal, und bedenkt die Schule mit heftiger Kritik. Aber seine Theorie kritisiert die Schule nicht von Anfang bis Ende. Darin kann man indirekt sein Schulideal erblicken und herauslesen.

Unter diesem Vorzeichen soll auf die schulpädagogische Seite von Herbarts Pädagogik eingegangen werden. Vor allem wird in den Mittelpunkt der Überlegungen alles gestellt, was in die Zeit nach dem Verfassen der „Allgemeinen Pädagogik“, d.h. die „Königsberger Zeit“, fällt, in der er mit dem Problem der Schule als Mitglied der „Wissenschaftlichen Deputation“ und daran anknüpfend mit der Praxis in dem pädagogischen Seminar beschäftigt war. Dabei soll der Schlüssel zu der vorliegenden Untersuchung mit Hilfe der Analyse von Herbarts Schultheorie und Schulkritik von Dietrich Benner(1941-) gefunden werden. Ziel ist es, herauszufinden, was für eine Schule Herbart als Ideal ansah, und was für eine Schule er begründen wollte.

2.

(1)Die politische Normierung der Erziehung

Herbart hat 1810 im Vortrag „Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung“ vor der Deutschen Gesellschaft, die die erzieherische Reform in Preußen, wo die öffentliche Erziehung für wichtig gehalten wurde, kritisiert, dass diese Reform „widersprüchlich, fragwürdig und zum Scheitern verurteilt“(④ – S.187) sei. Zuerst hat er die staatliche Haltung, die durch die Schulreform die Gesellschaftsreformen einleiten will, in Zweifel gezogen, weil „niemals....derjenige eine Sache recht kennen(lernt), der damit anfängt, sie

als Mittel zu etwas anderem zu betrachten“(A.I–S.144). Mit dieser These widerspricht er sowohl der Ansicht, die Erziehung für ein Mittel zur Politik, als auch der, die Politik für ein Mittel zur Erziehung zu halten. Und nach dieser Haltung weist er mit der Behauptung, dass „eine gesellschaftstheoretisch-politische Bestimmung der Aufgaben der Erziehung“(⑤–S.66), „welche vom Staate aus auf die Schule hinunterschaut“, „keineswegs die rechte Art ist, das Bedürfnis und die Möglichkeit der Erziehung zu erforschen“(A.I–S.144 / ⑤–S.66), auf den Mißgriff der politischen Normierung der Aufgaben und Möglichkeiten der Erziehung hin und entwickelt die Kritik, dass die Schule als staatliche Institution der konkrete Ausdruck der pervertierenden politischen Normierung pädagogischen Handelns sei(⑤–S.68).

Herbart weist anhand von drei Gesichtspunkten auf den Mißgriff der politischen Normierung hin. Als erstes weiß die „Idee des Staats nicht einmal davon, dass die Menschen nur allmählich heranwachsen, dass sie der Erziehung bedürfen, um vernünftige Menschen zu werden“(A.I–S.146). Sowohl die Pädagogik als auch die Politik stimmen darin überein, dass sie „es als auf den menschlichen Willen bezogene Handlungsorientierungen mit dem Menschen als Vernunftwesen zu tun“ haben, „aber während die Pädagogik vom Werden des >>möglichen<< zum >>wirklichen Vernunftwesen<< handelt und über die Selbstbestimmung des >>fertigen Vernunftwesens<< keine Vorentscheidung treffen darf, setzt die Politik bereits >>fertige Vernunftwesen<< voraus“. Deshalb sagt Herbart, unter der politischen Normierung der Erziehung werde das pädagogische Handeln „auf ein technisches Handeln reduziert, zum Mittel für fremde Zwecke verkürzt und seiner eigentlichen Aufgabe der Entwicklung des möglichen zum wirklichen Vernunftwesen entfremdet“ (⑤–S.68).

Zum zweiten kritisiert Herbart die politische Normierung der Erziehung aus dem Grund, dass der Staat kein Interesse an der allgemeinen Bildung des Einzelnen habe. Er behauptet, die Erziehung „muss jeden Einzelnen vornehmen“(A.I–S.146), so dass der Staat, der niemals seine Aufmerksamkeit auf den Einzelnen als Individuum richtet, sondern nur auf die Einheit der Einzeltätigkeiten(④–S.190), keineswegs die wahre Erziehung geben könne. Die kritische Aufmerksamkeit wird auch auf die Schule gerichtet, die unter der Aufsicht vom Staat steht, und sich wegen des Vorhandenseins so vieler unterschiedlich veranlagter Kinder in ungeordnetem Zustand befinde. Herbart's Meinung nach gebe es innerhalb der staatlichen Schule das Übel, dass sie „die pädagogische Tätigkeit keineswegs erweitert, sondern verengt, weil sie >>die Anschließung an Individuen<< versagt“, dass heißt der Lehrer die Kinder als bloße Schüler behandle und die Erziehung auf bloßen Unterricht dadurch beschränke, dass er sich selber als Übermittler verstehe(⑤–S.71-72).

Drittens kritisiert Herbart, dass der politische Widerspruch in der bürgerlichen Gesellschaft mit der politischen Normierung der Erziehung auch noch den erzieherischen Widerspruch mit sich bringe. Der besage, dass die bürgerliche Gesellschaft einerseits „jedem ihrer Mitglieder die Freiheit einräumt“, andererseits aber „diese Freiheit dadurch beschneidet, dass sie···hierarchisch gegliederte und arbeitsteilig atomisierte Betätigungsfelder zulässt“, und dann die Erziehung und die Schule in den pädagogischen Widerspruch geraten, einerseits dem Werden des möglichen zum wirklichen Vernunftwesen dienen zu sollen, andererseits aber die Ungleichheit der Bürger zu reproduzieren“, wenn sie „zum Mittel einer derartigen gesellschaftlichen Allokation der Individuen gemacht werden“(⑤–S.69). Für Herbart war es das Ideal, dass die Ständegesellschaft durch die pädagogische Reform überwunden werde, die der vielseitigen

Bildung aller Nationen und aller Völker behilflich sein könne. Er kritisierte also die preußische Reform, die die gymnasiale Reform zum Aufbau eines neuen Standes von Staatsdienern bevorzugte(③-S.31).

Auf Grund dieser oben erwähnten drei Gesichtspunkte verneint Herbart die politische Normierung der Erziehung und kritisiert heftig die staatliche Schule, die eben in solche Situation geraten würde. Bei Herbart ist die Schule „eine Institution, in der ein großer Teil der Schüler sich nur Halbwissen, verbunden mit Untertanengeist einerseits und Herrschsucht andererseits, aneignet, in der Lehrer mit dem größten Teil ihrer Schüler allenfalls oberflächlich kommunizieren und in der Eltern die von ihnen in der Ständegesellschaft noch wahrzunehmende pädagogische Verantwortung an eine fremde, staatliche Instanz abtreten, die diese nicht wahrnehmen kann“(④-S.203). Das von solchen Schulen organisierte „Lernen führe immer zu einer >>verfrühten Trennung der Kinderwelt durch die Trennungen im Staate<<(A.I-S.145) und die Einzelnen können sich gar nicht auf eine selbständige Teilhabe und Mitwirkung am Zusammenleben in einer den Ideen der inneren Freiheit und der beseelten Gesellschaft verpflichteten Form gemeinsamer Praxis vorbereiten. Schulisches Lernen unterwerfe die Einzelnen zwangsläufig einem abstrakten Leistungsprinzip und halte sie dazu an, >>ihr Erlerntes zu Markte (zu) bringen, um es so teuer als möglich zu verkaufen gegen den Gewinn, den sie aus der Tätigkeit der anderen zu ziehen hoffen<<(A.I-S.145 / ④-S.191). Es sei nämlich so: der Lehrer als Arbeiter in der Schule als Fabrik „atomisiert nach Fächern, Altersgruppen und Schultypen durch unterrichtliche Kenntnissvermittlung und schulische Disziplin den Schüler zu jenem Endprodukt, als das er dann seiner Leistung und Brauchbarkeit entsprechend an die Hierarchie der bürgerlichen Gesellschaft abgeliefert wird“(⑤-S.69). Wie oben erwähnt wendet Herbart sich in der allgemeinpädagogischen Hinsicht, die nur die Moralität des Heranwachsenden als einziges allgemeines, höchstes und zugleich ganzes Ziel jeder Erziehung anerkennt, gegen eine Reproduktion der überkommenen standesspezifischen Moral durch familiale und schulische Erziehung wie gegen eine Politisierung der Erziehung, die das Ziel der Erziehung aus staatlichen Vorgaben oder aus Interessen gesellschaftlicher Abnehmergruppen ableitet(③-S.35).

(2)Die Schule als „Nothilfe“ und

das Gebiet der freien Pädagogik als Mittelgebiet

Herbart kritisiert, wie im vorangehenden Paragraphen betrachtet, die politisch genormte erzieherische Institution des Staates „Schule“ heftig, hat aber gleichzeitig schon zutiefst erkannt, dass die Schule ein institutionell spezialisiertes Gebiet in der damaligen Gesellschaft ist, und man also ihren Bestand nicht mehr ignorieren und auslöschen kann. Während er behauptet, „wenn wir die Pädagogik, wie sich's ohnehin gebührt, auf ihre eigenen Füße stellen, ...alsdann aber verschwinden uns sogleich die Schulen“(A.I-S.146), äußert er gleichzeitig, „oder wenn gleichwohl die Schulen bleiben, so bleiben sie als das, was sie sind, nämlich als Nothilfen“(A.I-S.146), und gibt der Schule damit einen bestimmten Wert. Als Nothilfe einen Teil des Unterrichts, den die Menschen nun einmal fordern, zu übernehmen, das heißt nur die Übermittlung von Wissen, das erkannte Herbart als einzige Aufgabe der Schule an. Das ist die geringe Aufgabe, die ihr neben dem Wirkungsbereich der freien Pädagogik zuerkannt wurde. Insofern sie in diesem Bereich

nicht ersetzt werden kann, hat Herbart sie „Nothilfe“ genannt. Der Wirkungsbereich der freien Pädagogik ist der Mittelbereich zwischen Familie und Schule, der von Herbart erfunden wurde, weil er eine Ausbildung der Schullehrer in der Schule, welches die Forderung der preußischen Regierung war, nicht akzeptieren konnte, und mit seiner Lehrerausbildung in der Familie auf Widerstand bei der Regierung gestoßen war. Er erblickte im häuslichen Raum zwar den idealen Platz für die erzieherische Tätigkeit, weil der Raum sich nach der Erweiterung der Erfahrung und des Umgangs richtet, aber er fand zugleich auch einige pädagogische Mängel in der aktuellen Familie. In dem Mittelbereich dagegen fallen die pädagogischen Mängel der Schule und der Familie, wie schon oben erwähnt, weg. Mängel sind dabei hauptsächlich, dass in der Familie leicht deshalb eine standesspezifische Erziehung stattfindet, weil die Erziehung der Familie abhängig vom jeweiligen Familienstand ist, und dass der Tätigkeitsbereich des Erziehers in der Familie als dauerhafte Sphäre pädagogischen Handelns zu eng ist(④—S.149). Im Mittelbereich kann der Erzieher als Spezialist für Pädagogik das pädagogische Handeln in Hinsicht auf die allgemeine Pädagogik frei entfalten, ohne „die feine Behandlung der Individuen“ „durch große Haufen von Knaben“ zu erdrücken, „die Benutzung eines mannigfaltigen Wissens“ „durch vorgeschriebene Lehrpläne“ zu beschränken und in „die Vielwisserei, welche man den Hauslehrern anzumuten pflegt“, zu geraten(A.I—S.150). Bei der erzieherischen Praxis werden überdies die folgenden drei praktischen Voraussetzungen von Herbart für wichtig gehalten: erstens sich auf die Erziehung jedes Einzelnen unabhängig von dessen Stand zu beziehen, zweitens durch die Theorie einer pädagogischen Praxis, durch den gemeinsamen Begriff der Aufgaben und Möglichkeiten pädagogischen Handelns den pädagogischen Bereich zu professionalisieren, und drittens Inhalte und Methoden pädagogischen Handelns im Hinblick auf eine universelle Menschenbildung zu bestimmen(③—S.36).

Herbart versucht den oben erwähnten Bereich der freien Pädagogik wirklich im Didaktischem Institut(1810-1818) zu verkörpern, das eine vorläufige Einrichtung des pädagogischen Seminars war. Weil die sogenannte „Lehrerausbildung in der Familie“, bei der in eine Familie der Praktikant als Lehrer abgesandt und da die praktische Ausbildung aufgenommen wurde, von der Regierung abgelehnt wurde, verzichtete Herbart schließlich auf die häusliche Sphäre, und beschränkte das pädagogische Seminar, wo vom Blickpunkt der Pädagogik als Ganzes praktische Übungen gemacht wurden, auf das Didaktische Institut, wo nur technische Fragen der Didaktik behandelt wurden und versuchte dort nur vom Gesichtspunkt der technischen Fragen der Didaktik aus drei praktische Voraussetzungen der freien Pädagogik wie folgt zu erfüllen. Die erste Voraussetzung beinhaltete die Zuteilung einiger Knaben zu einem Praktikanten, die zweite Voraussetzung, dass den Studenten die Gelegenheit gegeben wurde, einmal pro Woche in der pädagogischen Vorlesung über die Aufgabe und die Möglichkeit des pädagogischen Handelns nachzudenken, und die dritte Voraussetzung bezog sich auf den Unterrichtsinhalt, wobei die klassische griechische Dichtung unter dem Gesichtspunkt der Moralphilosophie, und auf die Unterrichtsmethode, wobei die Anschauungsübung und die Elementarbildung wichtig genommen werden sollten.

Der obige Versuch genügte Herbart deshalb mehr oder weniger, weil der Versuch weder aufs Staatliche noch aufs Häusliche beschränkt wurde, und die Lehrer, die im Didaktischen Institut ausgebildet wurden, sozial einen guten Ruf hatten. Aber das Institut konnte Herbart, weil es den Zweck der Verbreitung und Erweiterung der gesellschaftlichen Institutionalisierung der freien Pädagogik und die Erweiterung der

Erfahrung und des Umgangs des erziehenden Unterrichts hatte, wegen seiner Form keineswegs befriedigen. Der Zweck des didaktischen Institut war es, Lehrer auszubilden, und die Erziehung der Kinder war nur der Nebenzweck auf der verlängerten Linie der Lehrerausbildung. Der Bereich der freien Pädagogik ist nämlich nur ein künstlicher Musterraum, der besonders für künftige Lehrer vorbereitet wurde und musste über solchen Musterraum hinauskommen, um sich gesellschaftlich zu institutionalisieren. Die Erweiterung der Erfahrung und des Umgangs konnte überdies im häuslichen Bereich gemacht werden, und nicht wie im Didaktischen Institut, wo die Gymnasiasten jedesmal den Vortragssaal in der Universität besuchen mussten.

(3)Die Schule als Gebiet der freien Pädagogik

Unter solchen Umständen richtete Herbart bei der Verwirklichung der gesellschaftlichen Institutionalisierung des Gebiets der freien Pädagogik seine Aufmerksamkeit auf das hiesige Gymnasium in Königsberg. Herbart erlangte die Mitwirkung dieses Gymnasiums bei seinem Vorhaben, von dort bei Beginn der Einrichtung des Instituts Schüler zu borgen und einen Imitationsunterricht wirklich im Gymnasium erteilen zu lassen. Das Gymnasium war für Herbart als Objekt besonders deshalb der nahe liegend, weil es die Gelegenheit bot, sich selbst als Mitglied oder Direktor der wissenschaftlichen Deputation direkt mit der gymnasialen Reform zu beschäftigen. Er dachte zuerst daran, dass das hiesige Gymnasium und das pädagogische Seminar sich untereinander austauschen sollten, damit sie die verschiedene Art, wie ein und derselbe Zweck in jeder Anstalt auf eine eigentümliche Weise erreicht wurde, kennenlernen könnten(K.XIV—S.48), verstärkte die Verbindung zwischen dem Gymnasium und dem Didaktischen Institut und setzte das Didaktische Institut als Anstalt für das Gymnasium ein. Aufgrund des Gedankens, dass mit Hilfe eines naturwüchsig gutartigen pädagogischen Interesses der Familienerziehung die Staatsschule auf dem Umweg über die kommunale freie Schulen kuriert werden könne (③—S.389), zeigte er ferner als Ideal auf, das Gymnasium als „kommunale freie Schule“ einzurichten. Er versuchte das Gymnasium als kommunale freie Schule zu reformieren, u.zw. von innen durch häufiges Entsenden von Praktikanten oder Absolventen des erzieherischen Praktikums und von außen durch den Entwurf einiger gymnasialer Pläne unter dem Namen der wissenschaftlichen Deputation.

Außerdem bemühte er sich, auf einen erziehenden Unterricht abzielend, das Didaktische Institut zum pädagogischen Seminar(1818-1833) umzuorganisieren, wo auf der Grundlage von erziehendem Unterricht praktische Übungen gemacht werden könnten. Herbart, der erst 1818 die Reorganisation zum pädagogischen Seminar verwirklichte, hat ein kleines Pädagogium unter dem Namen eines pädagogischen Seminars angelegt, und indem Herbart und seine Praktikanten nicht nur den Unterricht, sondern auch den Alltag zusammen mit den Kindern erlebten, hat er dort einen idealen häuslichen Raum geschaffen und erziehenden Unterricht durchzuführen vermocht.

Aber durch die beiden Versuche wurden weder das Problem der sozialen Institutionalisierung der freien Pädagogik noch das Problem der Verwirklichung des erziehenden Unterrichts ganz gelöst. Der Versuch der Verkörperung der freien Pädagogik im Gymnasium löste zwar für sich das Problem von der sozialen Institutionalisierung, aber das Gymnasium, wie das Didaktische Institut, stießen bei der Form, den erziehenden

Unterricht zu verwirklichen, an Grenzen. Der Versuch der Reorganisation zum pädagogischen Seminar genügte Herbart also auch mit der Verbesserung der Umgebung, in der der erziehende Unterricht stattfinden kann, aber er konnte das Problem der sozialen Institutionalisierung wegen der Form als experimentelle Schule für die Lehrer noch nicht lösen.

Herbart untersuchte daher die Mittel zur Lösung dieser beiden Problemen, das Problem vom erziehenden Unterricht im Gymnasium und das Problem von der sozialen Institutionalisierung im pädagogischen Seminar. Das Ideal Herbarts war die fusionierte Form von Schule und pädagogischem Seminar, anders ausgedrückt, eine Schule, wo die Erziehung des Kindes den ersten Zweck darstellen würde und die pädagogische Praxis, die sich im pädagogischen Seminar entfaltet, sich gesellschaftlich institutionalisieren sollte. Dabei nahm er besonders das Handeln als Voraussetzung des erziehenden Unterrichts, nämlich die „Anschließen an Individuen“, wichtig. Er erläutert, dass die verschiedenen Schulen nach Ständen, Lebensart, Vermögen, Ansprüchen, Bedürfnissen u.s.w. gestiftet werden sollen, und die Erziehung in jeder Schule solcher „Verschiedenheit der Individuen“ gemäß durchgeführt werden muss (A. II – S.166). Der eigene ungeordnete Umstand in der Schule, der der „Anschließen an Individuen“ Schwierigkeiten bereitet, konkreter gesagt, wo viele Kinder mit unterschiedlichen Charakteranlagen und Vermögen und aus unterschiedlichen Ständen zusammen sind, wird nämlich durch die Einrichtungen verschiedener Schulen überwunden und geordnet, und der Erzieher ist daher imstande, in der „Anschließen an Individuen“ seinen Zögling nicht mit anderen, sondern mit sich selbst zu vergleichen (A. II – S.168). Herbart hielt die Entwicklung der Urteils- und Handlungskompetenz des Lernenden, der an der Beurteilung der pädagogischen Maßnahmen keineswegs bloß passiv durch die Wirkungen, welche diese bei ihm hervorbringen, mitwirkt, sondern deren Wirkungen im eigenen Lernen ja gerade selbst miterzeugt, für das einzige Erfolgskriterium. Er dachte nämlich, dass der pädagogische Irrtum der bisherigen Schule, wo bei der Bildung der Individuen das Beurteilungskriterium für den Einzelnen von außen festgesetzt wird, durch die „Anschließen an Individuen“ berichtigt werden würde (④ – S.206).

Herbart versuchte dann die Mißstände der Schule und des pädagogischen Seminars durch die obengenannten Mittel wechselseitig zu ergänzen und durch die Fusion aller Vorteile die Verpflanzung der freien Pädagogik in die Schule möglich zu machen.

3. Schlusswort

In der Königsberger Zeit forschte Herbart weiter am Bild der idealen Schule. Während er die Schule mit heftiger Kritik bedachte, sah er schließlich eine Schule, wo der Bereich der freien Pädagogik verkörpert werden kann, als Ideal mit der Erfahrung der gymnasialen Reform als Glied der wissenschaftlichen Deputation und einer Reihe von Versuchen mit dem pädagogischen Seminar an. Aber es scheint, dass er leider die Substanz der „vielfältigen Schulen“ als Gebiet der freien Pädagogik nicht konkret erwähnt, weil die Bedeutungsbestimmung als Mittelgebiet undeutlich wurde, indem er den Bereich der freien Pädagogik in der Schule zu verkörpern versuchte, der eigentlich weder Familie noch Schule ist und im Mittelgebiet zwischen der Familie und der Schule steht. Auch in „Pädagogik Briefe oder Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik“ (A. II – S.159-255) von 1832 begrenzt er den Anspruch des erziehenden

Unterrichts nicht besonders auf die freie pädagogische Praxis, sondern setzt sich mit dem beziehenden sich auf dem erziehenden Unterricht Problem der Schulform und der Schulstufe auseinander(④ – S.198ff.). Darin kann man eine Stelle finden, wo Anerkennung der kognitiven und wissenschaftsbezogenen Leistungen gymnasialen Unterrichts sich mit der Frage mischt, ob dieser Unterricht das Prädikat eines erziehenden Unterrichts überhaupt verdiene(④ – S.200). Ob diese Haltung Herbarts später wohl den Herbartianern Raum gab, ihre eigene Schulpädagogik herzustellen? Dieses Problem zu lösen, sehe ich als meine künftige Aufgabe an.

Verzeichnis der Literatur

[Verzeichnis der Primärliteratur]

Johann Friedrich Herbart: Pädagogische Schriften, hrsg. von W.Asmus, 3 Bände, Stuttgart 1984 (zitiert als A.I – III).

[Verzeichnis der Sekundärliteratur]

- ① Jörg Ruhloff: *Demokratisierung der Schule?*, In: *Schule und kritische Pädagogik. Fünf Studien zu einer pädagogischen Theorie der Schule.*, W.Fischer(hrsg.), Heidelberg 1972.
- ② Dietrich Benner: *Herbart als Schultheoretiker.*, In: *J.F.Herbart -Leben und Werk in den Widersprüchen seiner Zeit.*, F.W.Busch, H.D.Raapke(hrsg.), Oldenburg 1976.
- ③ Dietrich Benner: *Johann Friedrich Herbart/Systematische Pädagogik.*, Stuttgart 1986.
- ④ Dietrich Benner: *Die Pädagogik Herbarts-Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik.*, Weinheim und München 1993.
- ⑤ Dietrich Benner: *Studien zur Didaktik und Schultheorie-Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis Band 3.*, Weinheim und München 1995. Weinheim 1997.
- ⑥ Dietrich Benner: *Johann Friedrich Herbart Systematische Pädagogik.*, Band 1: Ausgewählte Texte, Weinheim 1997.
- ⑦ Dietrich Benner: *Johann Friedrich Herbart Systematische Pädagogik.*, Band 2: Interpretationen, Weinheim 1997.
- ⑧ Kenji Matsumoto: *Herbart no Kyôikugaku to sono Shidô seru Kyôikugaku-Seminar*— d.t.: Über Herbarts Pädagogik und das von ihm geführte pädagogische Seminar—, In: *Kyôikugaku Kenkyû* (Pädagogische Forschung) hrsg. von Nihon Kyôiku Gakkai (Die japanische Gesellschaft für Pädagogik) Band 13, 6(1956), S.22-36.
- ⑨ Kenji Matsumoto: *Herbart no Kyôikugaku to sono Shidô seru Kyôikugaku-Seminar*— d.t.: Über Herbarts Pädagogik und das von ihm geführte pädagogische Seminar—, In: *Kyôikugaku Kenkyû* (Pädagogische Forschung) hrsg. von Nihon Kyôiku Gakkai (Die japanische Gesellschaft für Pädagogik) Band 14, 3(1957), S.26-39.
- ⑩ Yasuharu Dodo: *Herbart no „Kôteki na Kyôiku“ ni tsuite no Ichikôsetsu*— „Kôteki Kyôryoku no Moto ni okeru Kyôiku ni tsuite“ wo Chûshin ni —, d.t.: Eine Überlegung zu der öffentlichen Erziehung Herbarts richtend das Augenmerk auf „Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung“—, In: *Kyôikuronosô* (Sammlung für Erziehung), hrsg. von Nagoya Daigaku-daigakuin Kyôikugaku-kenkyûka (der pädagogische Spezialkursus in der Universität Nagoya). 20(1976), S.71-80.
- ⑪ Masami Koretsune: *Herbart-Kyôikugaku no Kenkyû*— d.t.: Untersuchung über Herbarts Pädagogik— (Tokyo 1979).

(Beratender Professor: Masaki Sakakoshi)