

Schriftenreihe der Stiftung Schulgeschichte des  
Bezirksverbandes Weser-Ems der  
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft  
und der  
Arbeitsstelle Regionale Schulgeschichte  
in Fakultät I Institut für Pädagogik  
der Universität Oldenburg

Herausgeber

Klaus Klattenhoff,  
Hans-Dietrich Raapke, Friedrich Wißmann

Kuratorium der Stiftung Schulgeschichte:

Klaus Klattenhoff, Dieter Mahnke,  
Michael Strohschein, Ubbo Voss

# Regionale Schulgeschichte

Mit der Schriftreihe **Regionale Schulgeschichte** tritt ein vergleichsweise junger Forschungszeitweig an die Öffentlichkeit. Geschichte der Pädagogik war lange Zeit Geschichte der die Erziehung bewegenden Ideen. Geschichte der Schule war – wenn sie überhaupt geschrieben wurde – meistens Staats- und Ländergeschichte, Geschichte der Schulorganisation und Schulverwaltung, nicht zuletzt also Geschichte staatlicher Machtpolitik. **Regionale Schulgeschichte** stellt den Betrachtungswinkel enger. Dadurch rücken die Einzelheiten und die vor Ort handelnden Personen deutlicher ins Bild. „Geschichten des Schulwesens einzelner Städte und Länder; Lebensbeschreibungen von Lehrern und Schülern, vor allem Biographien hervorragender Schulmänner, Rektoren, Schulräte, Organisatoren... daran fehlt es sehr“, fand vor fast hundert Jahren Friedrich Paulsen im Vorwort zur zweiten Auflage seiner berühmten „Geschichte des gelehrten Unterrichts“. Noch mehr fehlt es an solchen Darstellungen für das Elementar- und Schulwesen, zumal auf dem Lande und in unserer Nord-West-Region zwischen Weser und Ems. Vieles von dem ist in Orts- und Schulchroniken, Kirchenbüchern, privaten Sammlungen und persönlichen Erinnerungen festgehalten. Diese Dokumente sind eng mit den Schicksalen von Personen verbunden. Sie und die Lebensbedingungen der Lehrer, Schüler und Eltern für die wissenschaftliche Geschichtsschreibung zu erschließen, darin sehen wir eine der wichtigsten Aufgaben für die Arbeit an der regionalen Schulgeschichte.

Die Herausgeber



Band **12**

**Klaus Klattenhoff (Hrsg.)**  
Zum aktuellen Erbe Herbarts

Ein Klassiker der Pädagogik nach der  
Jahrtausendwende

Verlag/Druck/  
Vertrieb: Bibliotheks- und Informationssystem  
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg  
(BIS) -Verlag-  
Postfach 2541, 26015 Oldenburg,  
Tel.: 0441/7982261, Telefax: 0441/7984040  
e-mail: verlag@bis.uni-oldenburg.de

ISBN 3-8142-0918-4

## **Inhalt**

*Klaus Klattenhoff*

Johann Friedrich Herbart – Ein Klassiker der Pädagogik  
nach der Jahrtausendwende 9

**Allgemeine Betrachtungen zur Pädagogik Herbarts 11**

*Jürgen Grzesik*

Kompetenzen für das künftige Handeln  
Neurologische und psychologische Annahmen über die  
von Herbart gemeinte „Activität des heranwachsenden  
Menschen überhaupt“ als Ziel der Erziehung 13

*Margret Kaiser-El-Safti*

Die Aktualität von Herbart  
Versuch, die historische Perspektive für eine  
aktuelle Sicht Herbarts fruchtbar zu machen 61

*Elmar Anhalt*

Bildsamkeit  
J.F. Herbarts pädagogische Problemstellung aus heutiger Sicht 99

*Christian G. Allesch*

Zur psychologischen Begründung des „erziehenden Unterrichts“  
bei Herbart 139

**Spezielle Betrachtungen zu Herbarts Theorie 153**

*Thomas Borgard*

„That“ und „Gesinnung“: Ein rechtsphilosophisches  
Seitenstück zu Herbarts Ästhetik zwischen Aufklärung  
und Restaurationsepoche 155

*Klaus Prange*

Bildung oder Gründung?  
Zu Kants und Herbarts Lehre vom Charakter 173

*Klaus Prange*

Über Herbarts Regeln für den wissenschaftlichen Diskurs – Eine  
Erinnerung 183

<b>Lernen als Maßgabe für die Form des Erziehens</b>	189
<i>Rotraud Coriand</i> Informationsgesellschaft – „Vielseitigkeit“ – Didaktische Kompetenz der Lernenden	191
<i>Friedrich Wißmann</i> Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess und die Aufgabe des Erziehenden – Eine Erinnerung an die Lernkultur Johann Friedrich Herbarts	207
<i>Ralf Koerrenz</i> Herbarts Pädagogik vom Kinde aus	217
<i>Hansjürgen Lorenz</i> „Poesie und Mathematik sind die Hauptkräfte der Erziehung der Kinder“	227
<b>Autoren</b>	243

## Klaus Klattenhoff

### *Johann Friedrich Herbart – Ein Klassiker der Pädagogik nach der Jahrtausendwende*

Können Theorien eines Pädagogen aus der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts noch Bestand oder gar Aktualität zu Beginn des neuen Jahrtausends haben, in einer Zeit also, die von ganz anderen Bedingungen und Perspektiven geprägt ist als die Zeit, in der diese Theorien entwickelt und begründet wurden? Diese Fragen bildeten den Hintergrund eines Symposiums, das im September 2001 an der Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg stattfand.

Im Jahr 2001 jährte sich der Geburtstag Johann Friedrich HERBARTS zum 225. Mal. Nicht nur, aber auch aus diesem Grund veranstaltete die Arbeitsstelle Regionale Schulgeschichte des Fachbereichs Pädagogik (heute: Fakultät I Erziehungs- und Bildungswissenschaften) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg gemeinsam mit der Stiftung Schulgeschichte des Bezirksverbandes Weser-Ems der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft dieses Symposium „*Zum aktuellen Erbe Herbart's*“.

Mit dem Symposium 2001 wurde nach 1991, 1994, 1996, 1998 und 2000 das sechste Oldenburger Symposium zur Pädagogik Johann Friedrich HERBARTS durchgeführt. Die Symposien haben – nach Einschätzung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die daran beteiligt waren – das Problembewusstsein in Bezug auf wichtige aktuelle Fragen der Pädagogik geschärft. Das ist nicht als Beweis für die Wirkung der Auseinandersetzung mit Herbart zu werten, darf aber als Möglichkeit in Betracht gezogen werden.

Antworten aus den Überlegungen von Klassikern sind nur zu erwarten, wenn entsprechende Fragen gestellt werden. Welche Fragen haben wir an HERBART heute? Zu welchen Problemen ist es überhaupt nötig, die aktuelle Diskussion zurückzustellen, um sich mit einem Klassiker zu befassen?

Johann Friedrich HERBART hat als Theoretiker mit Praxiserfahrungen zu Beginn des 19. Jahrhunderts, also vor knapp 200 Jahren, das Verhältnis von Pädagogik, Psychologie, Ethik und Politik durchdacht und dargestellt und ist damit zu einem der wichtigsten Mitbegründer einer modernen, neuzeitli-



chen Pädagogik, zu einem Klassiker der Pädagogik geworden. Wer HERBART liest, kann und darf die Wirkungsgeschichte seiner Pädagogik nicht ignorieren. Und dennoch muss beim Lesen heute ein Neueinstieg erfolgen. Das heißt nicht, dass die „Lasten“ des Herbartianismus übersehen werden sollten, doch auch sie bedürfen einer Neuinterpretation, die der Frage nach Kontinuitäten und Diskontinuitäten in der Herbartrezeption und der problem- und sozialgeschichtlich-interpretativen Zuordnung Rechnung trägt.

Die auf dem Symposium vorgestellten und hier abgedruckten Beiträge befassen sich mit Begriffen, Fragen nach Werten und nach Ästhetik und Aspekten des Lernens und der Didaktik im Kontext der Pädagogik HERBARTS. Dass sie erst mit einer Verzögerung von knapp drei Jahren als Dokumentation des Symposiums vorliegen hat verschiedene Gründe. Sie liegen nicht in den Beiträgen.

Im Zusammenhang mit dem Symposium 2001 steht die Gründung einer Internationalen Herbart-Gesellschaft, zu der hier erste Schritte unternommen wurden. Diese Gesellschaft konnte 2002 gegründet werden. Sie fördert die Verbreitung des wissenschaftlichen Werkes von Johann Friedrich HERBART und Forschungen dazu.

## **Allgemeine Betrachtungen zur Pädagogik Herbarts**



## Jürgen Grzesik

### *Kompetenzen für das künftige Handeln Neurologische und psychologische Annahmen über die von Herbart gemeinte „Activität des heranwachsenden Menschen überhaupt“ als Ziel der Erziehung*

Ich möchte an einem Beispiel zeigen, daß es in HERBARTS Psychologie viele Annahmen gibt, für die es im gegenwärtigen Forschungsstand der Neurologie und der Psychologie Entsprechungen gibt oder die sogar auf Lücken in ihm verweisen.<sup>1</sup>

#### **Erster Teil:**

##### **Der Text mit dem Beispiel**

Jeder, der HERBARTS Allgemeine Pädagogik von 1806<sup>2</sup> genau gelesen hat, erinnert sich an den folgenden Abschnitt aus dem ersten Buch über den Zweck der Erziehung überhaupt:

*„Das Objective dieser Zwecke, als Sache der bloßen Willkühr, hat für den Erzieher gar kein Interesse. Nur das Wollen des künftigen Mannes selbst, und folglich die Summe der Ansprüche, die er in und mit diesem Wollen an sich selbst machen wird, - ist dem Erzieher Gegenstand seines Wohlwollens; und die Kraft, die ursprüngliche Lust, die Activität, wodurch jener seinen eignen Ansprüchen wird Zahlung zu leisten haben, ist für diesen - Gegenstand der Beurtheilung nach der Idee der Vollkommenheit. Also schwebt uns hier nicht eine gewisse Anzahl einzelner Zwecke (die wir überall nicht vorher wissen können), sondern die Activität des heranwachsenden Menschen überhaupt vor, - das Quantum seiner innern, unmittelbaren Belebung und Regsamkeit. Je größer dies Quantum, - je voller, ausgedehnter,*

---

1 Vgl. zu dieser Studie ANHALT 1999, 227-244 „Zur Würdigung von Herbarts pädagogisch-psychologischem Ansatz“.

2 HERBART K. II. (Ich zitiere HERBART nach der KEHRBACHausgabe von 1964 und der Zahl des Bandes.).

*und in sich zusammenstimmender, - desto vollkommener; und desto mehr Sicherheit unserm Wohlwollen.*“ (HERBART, K. II, 28) (1806)

Aus diesem Abschnitt ist für meinen Zweck unmittelbar zu entnehmen:

I. HERBART schließt alles, was der *Edukand* sich in aller Zukunft zum Ziel setzen kann, aus dem Zweck der Erziehung aus.

HERBART beschreibt das, was er ausschließt, als „*das Objective dieser Zwecke*“, d.h. als *das Gegenständliche, den Inhalt, die Materie der künftigen Ziele des Edukanden*. - Er begründet diesen Ausschluß zum einen damit, daß es eine *Angelegenheit der künftigen Entscheidungen des Edukanden selbst* sei, was er sich zum Ziel setzen wird. Es sei „*Sache der blossen Willkür*“ des künftigen Edukanden. - Zum anderen begründet er es damit, daß der *Erzieher nicht prognostizieren* könne, welche Entscheidungen der Edukand in Zukunft treffen wird („*die wir überall nicht vorher wissen können*“).

Damit schließt *Herbart* ausdrücklich alle *Vorgriffe des Erziehers* auf die tatsächlichen künftigen Ziele des Edukanden aus. Implizit werden damit aber auch alle *Vorwegnahmen seiner künftigen Ziele durch den Edukanden selbst* aus dem Zielbereich der Erziehung ausgeschlossen, weil es sich zwar um seine eigenen künftigen Entscheidungen handelt, aber auch sie nicht vorhersagbar sind.

Aus denselben Gründen ist für HERBART auch der *Vorgriff* auf die künftigen Ziele des Edukanden durch *andere Personen, durch gesellschaftliche Gruppen* oder gar durch *gesellschaftliche Instanzen* ausgeschlossen, z.B. durch Erziehungsziele, die von Politikern oder Publizisten, von den Kirchen oder von Verbänden vertreten werden.<sup>3</sup>

II Dagegen soll nach HERBART das *Selektionskriterium für die Ziele der Erziehung* das *künftige Wollen* des Edukanden sein. Genauer: es soll aus der „*Summe der Ansprüche, die er in und mit diesem Wollen an sich selbst machen wird*“, bestehen.

---

3 Weder die sich als Wissenschaft verstehende Curriculumtheorie (ROBINSON 1971 u.a.) noch die Ideologen aller Art haben diese Sachlage zur Kenntnis genommen. - Für das Scheitern der Curriculumtheorie der siebziger Jahre hätte schon die Unmöglichkeit, die künftigen Handlungsziele jedes Edukanden zu prognostizieren, genügt. Es hätte aber auch der gravierende Widerspruch zwischen einem solchen Vorgriff durch andere und der Selbstbestimmung des Edukanden und vieles andere mehr von Anfang an gesehen werden müssen.

Damit lenkt HERBART die Aufmerksamkeit auf das, was der Edukand in Zukunft *aus sich selbst benötigen wird*, um Ziele ausarbeiten und realisieren zu können. Der Edukand kann nämlich schon die *Antizipation* dessen, was er jeweils selbst will, nur mit dem bestreiten, worüber er jeweils schon verfügt („*Ansprüche in diesem Wollen an sich selbst*“). Dasselbe gilt für die Mittel, die er für die *Realisierung* des Antizipierten braucht („*Ansprüche mit diesem Wollen an sich selbst*“).

Stellt man die *negative Abgrenzung des Zieles der Erziehung zu der positiven Bestimmung des Erziehungszieles* in Beziehung, dann fordert HERBART in diesem Text das *Zurückweichen des erzieherischen Interesses* von den eigenen künftigen Zielen des Edukanden auf *die künftigen Voraussetzungen im Edukanden selbst für den Entwurf und für die Realisierung seiner Ziele*. Diese Voraussetzungen sind noch zahlreicher als die künftigen Ziele.

Es ist offenkundig, daß trotz dieser Zurücknahme des erzieherischen Interesses auf Voraussetzungen für künftige Handlungen die *Zukunft* weiter im Spiel ist, denn auch die Voraussetzungen für künftiges selbstgewähltes Handeln sind zukünftig. Außerdem hat das, was zum Ziel der Erziehung gesetzt werden soll, auch weiterhin seinen *Ort im Handeln des Edukanden*. Ausgeschlossen ist nur die Entscheidung des Edukanden über die *Selektion eines bestimmten Zieles* aus der Vielzahl von Zielen, die er jeweils mit seinen Voraussetzungen entwerfen und realisieren kann. - Der Erzieher muß jetzt zwar nicht mehr über einzelne Handlungen des Edukanden entscheiden, aber er muß entscheiden, welchen Voraussetzungen für diese Handlungen er sein Wohlwollen schenkt, obwohl der künftige Bedarf des Edukanden an eigenen *Voraussetzungen* für sein Handeln *ebensowenig prognostizierbar* ist wie dessen Entscheidungen über bestimmte Ziele.

Insofern ist es HERBART mit dieser Unterscheidung allein noch nicht gelungen, aus dem reißenden Fluß der künftigen kontingenten und normativen Entscheidungen des Edukanden heraus das sichere Ufer *zeitunabhängiger allgemeingültiger Erziehungsziele* zu erreichen. Nur dann ist diese Unterscheidung ein Schritt in die Richtung auf allgemeingültige Ziele der Erziehung, wenn es ein *allgemeines Kriterium für den künftigen Bedarf an Handlungsvoraussetzungen* beim Edukanden gibt.

Dieses Kriterium ist nach HERBART die *gattungsgesamte psychische Gesetzmäßigkeit der ständigen Entwicklung des Gedankenkreises*.<sup>4</sup> Die Entwicklung des Gedankenkreises aber ist für HERBART die *Entwicklung des gesamten psychischen Systems*, das nicht nur aus Denken, sondern auch aus Fühlen und Begehren besteht, *zu zunehmender Differenzierung und Ordnung*. Das wird sich aber erst im Laufe meiner Darlegungen deutlicher zeigen.

III Ich konzentriere mein Interesse jetzt in erster Linie darauf, herauszufinden, *woraus* die von HERBART gemeinten Voraussetzungen für das künftige Handeln des Edukanden *realiter bestehen*.

Aus dem zugrundegelegten Zitat ist über die Art dieser Voraussetzungen zu entnehmen: Sie werden von HERBART als „*die Kraft, die ursprüngliche Lust, die Aktivität*“ des Edukanden beschrieben. Sie bilden zusammen die „*Activität des heranwachsenden Menschen überhaupt*“ und sind damit „*das Quantum seiner innern, unmittelbaren Belebung und Regsamkeit*“.

Eine semantische Analyse dieser Beschreibung führt zu folgendem grundlegendem Befund: Durchgängig für alle Bezeichnungen der Voraussetzungen ist das *dynamische Moment*. Es wird sich auch tatsächlich als fundamental erweisen. Halten wir deshalb für das dynamische Moment den von HERBART selbst gebrauchten Terminus der *Aktivität* fest.

Sonst aber erheben sich Fragen über Fragen, mehr als dem Leser lieb sein kann. Um was für eine Kraft handelt es sich? Warum verbindet er einmal „*Kraft*“, „*Lust*“ und „*Activität*“ konjunktiv miteinander? Warum faßt er diese drei dann aber zur „*Activität des heranwachsenden Menschen überhaupt*“ zusammen, die er dann wieder in „*Belebung*“ und „*Regsamkeit*“ aufteilt? Handelt es sich bei den Voraussetzungen um eine einzige Gegebenheit, die graduell steigerbar ist, oder um eine Menge von Aktivitäten, die vermehrbar ist? In welchem Sinne wird von Ursprünglichkeit und von Unmittelbarkeit gesprochen? Haben wir es mit angeborenen Kräften oder gar mit metaphysischen Entitäten zu tun? Oder beschreibt HERBART nur möglichst anschaulich, was ihm vorschwebt? Kennzeichnet er diese Voraussetzungen etwa deshalb nicht genauer, weil sie ihm selbst noch nicht hinreichend klar sind?

---

4 Vgl. dazu die allgemeine Entwicklungsgesetzmäßigkeit, die PIAGET für kognitive Systeme annimmt, die aber wahrscheinlich für das gesamte psychische System gilt 1947<sup>1</sup>, 1970<sup>1</sup>, 1976<sup>1</sup> (s. dazu GRZESIK 1998 und 2001).

IV Ich konzentriere mein Interesse nur in zweiter Linie auf das *Selektionskriterium für Entscheidungen über Voraussetzungen*. HERBART nennt als Selektionskriterium die „*Idee der Vollkommenheit*“, die er näher als „*voller*“, „*ausgedehnter*“ und „*in sich zusammenstimmender*“ definiert.

Dieser Maßstab besteht offensichtlich nicht aus einer *unübertreffbaren Substanz*, sondern aus einem *komparativen Maximierungsgebot*. Handelt es sich aber um eine Größe, die kontinuierlich gesteigert werden kann, was die ersten beiden Attribute nahelegen, oder um eine Vielzahl von Größen, die vermehrt und zunehmend miteinander verknüpft werden können, was das dritte Attribut nahelegt? - Aus den drei formalen Kriterien ist aber überhaupt nicht zu entnehmen, auf welche realen Einheiten sie angewendet werden sollen.

Ich habe an dem zugrundegelegten HERBARTtext nur diejenigen Aspekte thematisiert, die meinem Zweck dienen. - Im weiteren Gang der Überlegungen geht es zum einen darum, herauszufinden, welche *psychologischen Annahmen* HERBARTS die unklaren Aussagen über die Art und die Selektion von Voraussetzungen für das künftige Handeln des Edukanden verdeutlichen können. Zum anderen geht es darum, herauszufinden, in welchen Beziehungen diese Annahmen zu *heutigen neurobiologischen und psychologischen Annahmen* stehen.

Das wird ein nicht ganz einfacher Gang. Er führt aber zu erstaunlichen Resultaten.

## Zweiter Teil:

### **Vergleich zwischen Herbarts psychologischen Annahmen und heutigen neurologischen und psychologischen Annahmen über die Einheiten, die dem Edukanden künftig bei sich selbst für sein Handeln zur Verfügung stehen sollen**

Ich beginne mit einer Abgrenzung gegen das, *woraus* die HERBART vorschwebenden Voraussetzungen für das künftige Handeln des Edukanden nach HERBART *nicht* bestehen. Danach setze ich HERBARTS positive Annahmen über die psychischen Einheiten, die der Edukand in Zukunft für sein Handeln braucht, zu gegenwärtigen neurologischen und psychologischen ins Verhältnis.



Die Voraussetzungen für das künftige Handeln des Edukanden sind nach HERBART keine *Vermögen*. - Sooft er eine Gelegenheit dazu sieht, wendet sich HERBART vehement gegen die Vermögenspsychologie seiner Zeit.<sup>5</sup> Nach ihm gibt es beim Menschen keinen festen Satz von Vermögen, z.B. Sinnlichkeit, Verstand und Vernunft (KANT) oder Geisteskraft, Sprachkraft und Einbildungskraft (W.v. HUMBOLDT). Er setzt dagegen seine Annahme, daß es in Wirklichkeit, d.h. in der Realität, nur *Vorstellungen* und deren *Verknüpfung zu Vorstellungsmassen* gebe. Mit dieser Annahme werde ich mich gleich eingehend beschäftigen.

*„Diejenigen aber, die keine richtigen psychologischen Einsichten haben, begreifen selten etwas von den pädagogischen Regeln. Sie haben etwa die alte Meinung, in der Seele seyen gewisse Kräfte oder Vermögen; diese müsse man üben, gleichviel woran und wodurch. Ungefähr wie gymnastische Uebungen, welcher Art sie auch seyen, die Muskeln des Leibes stärken und schmeidigen; weil es nämlich nur einerley und die nämlichen Muskeln sind, und der Mensch eben keine andern hat. So gerade meinen auch die, welche von Psychologie nichts Gründliches wissen, der Mensch habe einen Verstand, er habe eine Phantasie, er habe ein Gedächtnis, er habe auch einen Willen, er habe eine Vernunft, und so ferner. Wenn wir ihnen nun sagen, daß der Mensch von allen dem gar Nichts hat, so verstehen sie uns nicht; wir wollen uns demnach anders ausdrücken, indem wir statt des Nichts vielmehr Vieles setzen. In der That findet sich das, was man Phantasie, Gedächtniß, Verstand nennt, in jeder einzelnen Vorstellungsmasse; doch nicht in allen gleichmäßig, sondern es kann sehr leicht und sehr gewöhnlich in einem und dem nämlichen Menschen eine gewisse Vorstellungsmasse verständiger, eine andre phantasiereicher, eine dritte gedächtnismäßiger ausgebildet seyn; in der einen kann tiefe Empfindung, in einer*

---

5 S. dazu LUHMANN 1997, 25: „Die Tradition hatte ‚den Menschen‘ (im Unterschied vom Tier) mit Hilfe von Unterscheidungen (wie: Vernunft, Verstand, Einbildungskraft, Gefühl, Sittlichkeit) beschrieben, die als überliefertes Gedankengut überarbeitet, aber weder empirisch noch in ihrer Operationsweise spezifiziert wurden. Diese Unterscheidungen schienen zur wechselseitigen Klarstellung auszureichen, ließen es aber nicht zu, ihre neuropsychologischen Grundlagen zu klären. Erst recht bieten diese ‚anthropologischen‘ Begriffe keine Möglichkeit, die Unterscheidung psychisch/sozial an sie anzuschließen. Die Schwierigkeiten wachsen, wenn man diese Unterscheidungen aufgibt und statt dessen auf wissenschaftliche und empirische Bezeichnbarkeit Wert legt. Die Problematisierung der menschlichen Individualität im Blick auf die Eigenart der Assoziationen und Gefühlsbildungen des Einzelnen beginnt um die Mitte des 18. Jahrhunderts.“ - Anm. von LUHMANN zu diesem Text: „vgl. James L.Clifford (Hrsg.), *Man versus Society in Eighteenth Century Britain*, Cambridge 1968“.

*andern Kälte herrschen, und so fort. Daher wäre das, was die Pädagogen formelle Bildung nennen, ein völliges Unding, wenn es in einer Uebung solcher Kräfte zu suchen wäre, die nur in der Einbildung existiren. Aber in der That leistet eine Vorstellungsmasse der andern Hülfe, nach allgemeinen Gesetzen der Reproduction; (...)*“ (HERBART, K. IX, 142) (1831)<sup>6</sup>

Diese Voraussetzungen sind nach HERBART erst recht keine *metaphysischen Entitäten oder transzendentalen Funktionen*.

*„Die Seele hat gar keine Anlagen und Vermögen, weder etwas zu empfangen, noch zu produciren.*

*Sie ist demnach keine tabula rasa, worauf fremde Eindrücke gemacht werden könnten; auch keine, in ursprünglicher Selbstthätigkeit begriffene, Substanz in Leibnizens' Sinne. Sie hat ursprünglich weder Vorstellungen, noch Gefühle, noch Begierden; sie weiß nichts von sich selbst und nichts von andern Dingen; es liegen auch in ihr keine Formen des Anschauens und Denkens, keine Gesetze des Wollens und Handelns; auch keinerley, wie immer entfernte, Vorbereitungen zu dem allen.“* (HERBART, K. IV, 364) (1816)

*„Alle diese und noch viele andere Schwierigkeiten verschwinden sogleich, sobald man einsieht, wie die Vorstellungen dazu kommen, sich bald als Leidenschaft, bald als Vernunft zu äußern; während sie an sich weder das eine, noch das andere sind, auch nichts dem ähnliches, (also auch keine Idee des Rechts, noch irgend eine andere Idee oder Kategorie,) als präformirten Keim enthalten.“* (HERBART, K. IV, 362) (1816)

Das ist eine radikale Infragestellung nicht nur der Annahme, der Mensch besäße Vermögen, in der Psychologie zu HERBARTS Zeit, sondern auch der weitverbreiteten Annahme in der heutigen Alltagspsychologie (folk psychology), Verstand, Vernunft etc. seien *reale Einheiten der menschlichen Psyche*. - HERBARTS Kritik wird heute bis auf die Radikalität des völligen

---

6 An anderer Stelle sagt HERBART: *„O ja! Erfahrung besaßen sie (jene Pädagogen - J.G.) wohl; aber sie wußten sich nicht darin zu orientiren. Die Fehler der Zöglinge, als Gegenstände pädagogischer Reflexion, sollten, wie billig, aus der Psychologie erklärt werden. Die Psychologie bot sich dar, wenn man seine Gedanken ordnen, wenn man ein Buch schreiben wollte. Was bot sich dar? Die wahre Psychologie? Nein, sondern die alte Meinung von den Seelenvermögen. Da sollte und mußte hier die Phantasie krank seyn, dort der Verstand, ein andermal der Wille, und wieder einmal die praktische Vernunft. Nicht ärger konnte der wahre Zusammenhang der Dinge verlarvt, und die eingesammelte Erfahrung unnütz gemacht werden, als in Theorien, denen von den Gesetzen des psychischen Mechanismus selbst der erste Begriff fehlt (...)*“ (HERBART, K.IX, 383) (1831)

Fehlens funktionsspezifischer Einheiten im Gehirn durch empirische Untersuchungen zunehmend bestätigt, worauf ich zurückkomme.

Woraus aber bestehen dann nach HERBART diese Voraussetzungen, und wie sind sie beschaffen, daß aus ihnen nach der Idee der Vollkommenheit Erziehungsziele gemacht werden können?

Auf diese Frage gebe ich jetzt eine Antwort. Damit diese Antwort möglichst differenziert ausfällt und trotzdem übersichtlich bleibt, nummeriere ich die Teilantworten durch. Die Summe der Teilantworten soll ein möglichst plastisches Bild von denjenigen *Einheiten* ergeben, die HERBART in der *Allgemeinen Pädagogik* von 1806 als Voraussetzungen für das künftige Handeln des Edukanden vorgeschwebt haben. Denn daß es sich um eine *Vielzahl von realen psychischen Einheiten* handeln muß, steht bereits fest nach der Zurückweisung der Annahmen, sie beständen aus einigen wenigen Vermögen oder aus unterschiedlichen Zuständen einer universalen metaphysischen Entität oder aus einer kleinen Zahl von transcendentalen Funktionen.

1. Die Voraussetzungen für das künftige Handeln setzen sich sämtlich aus *elementaren Einheiten der menschlichen Aktivität* zusammen, die HERBART „*Vorstellungen*“ oder „*Acte der Selbsterhaltung*“ nennt, dagegen nicht aus substantiellen Entitäten.

HERBART versucht, sämtliche *realen psychischen Einheiten* im künftigen Handeln des Edukanden als *Verbindungen von elementaren Einheiten* zu erklären, die er meist *Vorstellungen* nennt. Diese elementaren Einheiten haben eine *höchst eigentümliche Natur*:

- Sie sind selbst schon *Kräfte im Sinne von Aktivitäten, die auf andere elementare Einheiten wirken* und nicht etwa Substanzen. *Herbart* nennt sie deshalb im Hinblick auf ihren Vollzugscharakter auch „*Acte*“. (HERBART, K. IV, 364) (1816)

„*Dieser Begriff der Vorstellungen selbst als Kräfte, (statt aller vermeinten Gemüthskräfte, welche nichts anders sind als allgemeine Namen für Gruppen ähnlicher Phänomene) muß als die Grundlage der gesamten Psychologie angesehen werden.*“ (HERBART, K. II, 209) (1806)

„*Von allen den weitläufigen psychologischen Untersuchungen hierüber braucht die Metaphysik nur den allgemeinen Begriff des Wirkens jeder Vorstellung auf die mit ihr verbundenen.*“ (HERBART, K. VIII, 243) (1829)

- Sie sind *keine Einzelvorstellungen im gängigen Verständnis*, weil sie nicht als bildhafte innere Einheiten<sup>7</sup> erfahrbar sind und weil jede bildhafte Einzelvorstellung schon die Funktion einer komplexen Verknüpfung solcher elementaren Einheiten ist.

Die erfahrbare einzelne psychische Einheit, die einer einzelnen elementaren Einheit entspricht, nennt HERBART dagegen *Empfindung*. Empfindungen nämlich „*sind innere Zustände der Seele*“, die kein Vorgestelltes außer sich selbst haben.

„Nun ist zuvörderst klar, daß hier nicht von jenen einfachen Vorstellungen die Rede seyn kann, die wir im ersten Theile meistens betrachteten, und etwa mit a, b, c, bezeichneten; um sie als Größen in der Rechnung zu behandeln. Denn diese einfachen Vorstellungen, - die man Empfindungen nennt, wenn man auf den Augenblick ihres ersten Entstehens hinweisen will, - haben kein Vorgestelltes außer sich selbst, mit dessen Qualität sie zusammenstimmen könnten oder auch nicht. Es sind innere Zustände der Seele, die man nur uneigentlich Vorstellungen nennt, da sie kein Bild eines Gegenstandes geben.“ (HERBART, K. VI, 38) (1825) (s.a. HERBART, K. VIII, 235 f. im dritten Teil) (1829)<sup>8</sup>

- Die elementaren Einheiten, denen die Empfindungen entsprechen, sind *absolut gegeben*. Sie sind die auf nichts innerhalb und außerhalb der Psyche zurückführbaren Einheiten der Psyche.

„Denn die absolute Position, worauf einzig und allein der Begriff des Seyn nach seiner wahren Bedeutung zurückzuführen ist, liegt nirgends anders als in der Empfindung.“ (HERBART, K. VIII, 235) (1829)

---

7 Zum bildhaften inneren Medium als Einzelvorstellung s.u.a. KOSSLYN 1980, PAIVIO 1971, 1986 u.1990, PYLYSHYN 1973; zur Entwicklung des inneren Bildes s. PIAGET/INHEDLER 1979 und zum mentalen Modell JOHNSON-LAIRD 1983; SEEL 1991.

8 Im Anschluß an KANT ist für HERBART die Empfindung die Ausgangsgegebenheit im Erkenntnisprozeß: „Wie die Körper ursprünglich aus Elementen bestehen, die nichts weniger als körperlich sind: so auch besteht das Wissen aus Anfängen, die mit einem Abbilden nichts gemein haben. Es besteht aus Empfindungen; die keineswegs etwas Außeres abspiegeln, denn sie sind lediglich Selbsterhaltungen der Seele.“ (HERBART, K. VIII, 235) (1829)

„Vorstellungen sind Selbsterhaltungen der Seele. Aber dieser Satz paßt nicht unmittelbar auf eigentliche Vorstellungen, das heißt, auf Bilder, wodurch Dinge repräsentirt werden. Denn die Seele, ein reales, einfaches Wesen, erhält sich; ein solches Thun oder Geschehen muß gerade so einfach seyn, wie sie selbst, die dadurch erhalten wird, als das, was sie ist. Folglich können wir den Satz zunächst nur auf einfache Empfindungen beziehen; wie Ton und Farbe.“ (HERBART, K. VIII, 223) (1829)

- Es gibt „eine unendliche Mannigfaltigkeit“ von solchen elementaren Einheiten, die sich alle unterscheiden, weil sie aus unterschiedlichen Störungen durch die Außenwelt entstanden sind.

„Die Selbsterhaltungen der Seele sind (zum Theil wenigstens und so weit wir sie kennen) Vorstellungen, und zwar einfache Vorstellungen, weil der Act der Selbsterhaltung einfach ist, wie das Wesen, das sich erhält. Damit besteht aber eine unendliche Mannigfaltigkeit von mehreren solchen Acten; sie sind nämlich verschieden, je nachdem die Störungen es sind. Dem gemäß hat die Mannigfaltigkeit der Vorstellungen und eine unendlich vielfältige Zusammensetzung derselben gar keine Schwierigkeit.“ (HERBART, K. IV, 364) (1816)

- Die elementaren Einheiten der Psyche entsprechen den elementaren Einheiten in allen anderen Teilsystemen, aus denen das *menschliche Individuum* besteht, die HERBART „Wesen“ nennt. Sie entsprechen nach HERBART insbesondere „den Elementen des Nervensystems“.

„(...), man sehe den Geist an als die vorstellende Seele; man erinnere sich, daß den Vorstellungen, als Selbsterhaltungen der Seele, andre Selbsterhaltungen in anderen Wesen (zunächst in den Elementen des Nervensystems) entsprechen müssen: so wird man einsehen, daß die Kette zusammengehöriger Selbsterhaltungen wohl noch weiter, daß sie durch ein ganzes System von Wesen, die sich zusammen als Ein Körper darstellen, fortlaufen könnte; und man wird es nicht mehr räthselhaft finden, wenn von der Spitze des Fußes bis zum Gehirn und bis in die Seele eine Folge von innern Zuständen, ohne Zeitverlauf und ohne alle räumliche Bewegung, - dergleichen jedoch als begleitendes Phänomen vorkommen kann, - sich vorwärts und rückwärts erstreckt.“ (HERBART, K. IV, 367 f.) (1816)<sup>9</sup>

---

9 „Jetzt versetzen wir uns in die Mitte unsrer Erfahrung. Wir brauchen das Wort Empfindung für innere Zustände, die wir in uns finden; nämlich dann, wann dergleichen eben jetzt eintreten; und wenn sie frey sind von Lust und Unlust; denn im letztern Falle heißen sie Gefühle, wovon hier nicht die Rede ist.

Das Eintreten der Empfindung ist aber allemal mit einer Veränderung in unserm gerade gegenwärtigen Vorstellen verbunden. Daher nennen wir die Empfindung ein Leiden, und denken uns äußere Gegenstände als die thätigen, welche dies Leiden verursachen, nach dem Begriffe der *causa transiens*“ (neuer Kausalbegriff, der bei ARISTOTELES nicht vorhanden ist. - J.G.). - vgl. zur pädagogischen Kausalität ANHALT 1999 Teil III und GRZESIK 1998 Teil III und Teil V).

Nach dieser Analyse entsprechen die universalen elementaren Einheiten, die HERBART „*uneigentlich*“ Vorstellungen nennt, zum einen den psychischen Einheiten der Empfindung und zum anderen „*den Elementen des Nervensystems*“, die wir heute „*Nervenzellen*“ oder „*Neuronen*“ nennen.<sup>10</sup> Sie entsprechen aber nicht den „*eigentlichen Vorstellungen*“, d. h. den „*Bilder(n), wodurch Dinge repräsentirt werden*“. - Damit spricht er selbst explizit aus, daß er den Wortlaut „*Vorstellung*“ für zwei verschiedene Sachverhalte bzw. Begriffe gebraucht. Ein solcher homonymer Gebrauch ist in wissenschaftlichen Texten aber ein Fehler. Er erschwert die Unterscheidung von Begriffen durch die Verwendung eines Begriffsnamens für mehrere Begriffe und führt deshalb beim Leser zu Verwirrung. Die Verwirrung beim Wortlaut „*Vorstellung*“ löst sich erst ganz auf, wenn man den Blick auf die gesamte von HERBART konzipierte Psychologie der Ganzheit des psychischen Systems ausdehnt. Das wird im III. Teil geschehen.

Hier aber muß das Ergebnis der dortigen Argumentation schon vorweggenommen werden, weil sonst die weitere Beschreibung der gesuchten Einheiten nicht verständlich ist: Die elementaren Einheiten, die *nicht erfahrbar* sind, dienen *Herbart zur Erklärung von erfahrbaren psychischen Einheiten*, wie z.B. hören, fühlen, begehren, und natürlich auch empfinden und bildhaft vorstellen. Wenn dies zutrifft, dann gibt es für HERBART zwei Beschreibungsebenen der Psyche, der Seele, wie er sagt, die *Beschreibung des Prozessierens der nicht erfahrbaren elementaren Einheiten* und die *Beschreibung des Prozessierens der erfahrbaren Einheiten*. Das Prozessieren der erfahrbaren Einheiten sucht er durch die Beschreibung der Prozesse der nicht erfahrbaren elementaren Einheiten zu *erklären*. Umgekehrt sind dann für ihn die erfahrbaren Einheiten eine *Funktion der nicht erfahrbaren elementaren Einheiten*.

---

„Hier ist Irrthum und Verwechslung. Gesetzt, wir hätten im Augenblicke des Empfindens gar keinen Kreis von Vorstellungen gegenwärtig gehabt, so wäre diejenige psychologische Causalität, welche mit dem Eintreten der Empfindung deshalb verbunden ist, weil unsre eben gegenwärtigen Vorstellungen von ihr leiden, völlig weggefallen. In der Empfindung selbst liegt kein Leiden, sondern sie ist die reine Selbsterhaltung der Seele. Und an eine *causa transiens*, die hier den Namen *influxus physikus* bekommen würde, ist nicht zu denken. Denn die empfindende Seele nimmt nichts von außen her auf, sondern sie besteht gegen dasselbe. Eben so wenig aber gehört zum Empfinden eine *besondere causa immanens*, welche den Namen des Empfindungs-Vermögens bekommen würde; denn das Empfinden braucht kein Thun und kein Leiden, weil es ein bloßes Bestehen ist.“ (HERBART, K. IX, 281 f.) (1831)

10 Zum Neuron s. z.B. KANDEL/KUPFFERMANN 1996 u. KANDEL 1996.

Wenn dies zutrifft, wofür alles spricht, wie ich im III. Teil zeigen werde, dann hat HERBART zwei miteinander verbundene psychologische Beschreibungen konzipiert. - Die *Beschreibung des Prozessierens der erfahrbaren Einheiten resultiert aus möglichst systematischen Selbst- und Fremdbeobachtungen*, die HERBART nicht nur gefordert, sondern auch in einem noch kaum beachteten ungewöhnlich großen Maße von seiner Hauslehrerzeit an praktiziert hat. Die *Beschreibung der elementaren Einheiten* aber resultiert nicht aus Beobachtungen, sondern ist eine *Konstruktion*, die die *Mathematisierung* erlaubt und die HERBART als *Heuristik* für die Erforschung der realen Prozesse ausgearbeitet hat. Hier schließt sich HERBART in vieler Hinsicht an die Monadologie von LEIBNIZ an; er setzt sich aber auch in entscheidender Weise von ihr ab, weil es ihm um die *Modellierung von realen Prozeßeinheiten* geht. Darauf hat schon ANHALT verwiesen:

„Herbarts Konzept von der „Statik und Mechanik des Geistes“ ist ein erster Versuch der Modellierung von Aktivitäten der „inneren“ bzw. „geistigen Regsamkeit“, d.h. des „geistigen Lebens“ des Menschen, die der äußeren Beobachtung verborgen sind“ (HERBART 1964, Bd. 6, 65; 9, 154 u. 157f.). (ANHALT 1999, 232/233)

Was HERBART als Theorie der elementaren Aktivitäten konstruiert hat, ist dann aber nichts anderes als eine Theorie der *aktiven Neuronen*, wie sie heute durch Theorien *künstlicher neuronaler Netzwerke* für heuristische Zwecke konstruiert werden, wofür auch HERBART seine mathematische Psychologie konzipiert hat.<sup>11</sup> - Wenn dies zutrifft, dann hat HERBART ein *Modell* der Aktivität im Zentralen Nervensystem geschaffen, die heute von der Neurophysiologie untersucht wird, während man sie im Konnektivismus in *künstlichen neuronalen Netzwerken* zu simulieren versucht (s. III. 1.-3.). Auch auf diesen Zusammenhang hat schon ANHALT verwiesen:

„Das psychologische Verständnis Herbarts kann heutzutage interpretiert werden, indem man Kenntnisse der sogenannten Neurowissenschaften heranzieht. Diese zeigen, daß Herbart bei weitem nicht so falsch gelegen hat mit seiner mathematischen Psychologie, wenn man sie in einem instrumentellen Sinne versteht (vgl. Blaß 1969, 234). Auch in den heutigen Neurowissenschaften gibt es Ansätze, in denen versucht wird, die Verbindung der Aktivität von Nervenzellen (Neuronen) mathematisch darzustellen, weil dies

---

11 Zum Konnektivismus s. ALKON 1990; FOERSTER 1991; GRZESIK 2001, 509-516; IRAN-NEJAD/A. HOMIFAR 1991; MCCLELLAND, J.L./D.E.RUMELHART 1985; MCCLELLAND, J.L./D.E. RUMELHART/PDP (parallel distributed processes - J.G.) Research Group 1986.

*eine Möglichkeit ist, die komplexen Vorgänge im Zentralnervensystem zu modellieren. Diese Richtung entwirft künstliche neuronale Netzwerke und wird mit dem Namen Konnektivismus bezeichnet.*“ (ANHALT 1999, 230)

Noch mehr als die Entsprechungen zwischen HERBARTS mathematischer Psychologie und dem Konnektivismus überrascht die große Zahl der Entsprechungen zwischen HERBARTS mathematischer Prozeßtheorie der elementaren Vorstellungen und der heutigen neurophysiologischen Theorie der realen neuronalen Prozesse. Er hat vieles durch *Mathematisierung von Größenverhältnissen der beobachtbaren psychischen Phänomene* erschlossen, was heute als *gleicher oder ähnlicher realer neuronaler Prozeß* nachgewiesen werden kann. Er hat sogar ausdrücklich den Zusammenhang von elementaren Vorstellungen mit neuronalen Einheiten für möglich gehalten, obwohl er sich nur auf den neurologischen Kenntnisstand seiner Zeit beziehen konnte.<sup>12</sup> - Jetzt kann das Folgende verstanden werden.

2. Die gesuchten *Einheiten des künftigen Handelns des Edukanden* entwickeln sich *aus den elementaren Einheiten*, und zwar durch die *Verschmelzung* solcher Einheiten, durch *Verknüpfungen* zwischen ihnen und durch die *Hinzufügung* von neuen elementaren Einheiten, wodurch zuneh-

---

12 „Ob der Lauf der Vorstellungen mehr einem psychologischen, oder einem physiologischen Gesetze folgt: dies scheint die große Frage, wornach entschieden werden muß, wiefern ein beseelter Organismus zum Träger eines vernünftigen Daseyns taugte.“ (HERBART, K. VI, 304 f.) (1825)

„Nun ist zwischen der Seele und dem Gehirne dieselbe Wechselseitigkeit des Causalverhältnisses, wie zwischen den Gehirnteilen unter einander. Also können auch die sämtlichen Vorstellungen, Begehungen und Gefühle, obschon in dem einfachen Wesen der Seele versammelt, doch nicht nach bloß innern Gesetzen ihrer eignen Zusammenwirkung, sich richten, sondern ihr Wechsel und ihre Verknüpfung sind die Resultate aller Zustände in allen einzelnen Elementen des Gehirns und des Nervensystems.“ (HERBART, K. VI, 298) (s. ANHALT 1999, 239) (1825)

„Warum weiß man über die verschiedenen Körper, Höhlen, Hügel und Brücken, aus denen das Gehirn besteht, so wenig, oder gar nichts, das ihren Gebrauch aufklärte, zu sagen? Warum findet man das Gehirn verhältnismäßig so groß im Menschen, und von einer so großen Blutmasse durchströmt; während es in niedrigeren Thieren immer kleiner wird, immer weniger Zusammenhang unter seinen Theilen zeigt, ja auf den untersten Stufen des thierischen Lebens gar verschwindet?“ (HERBART, K. VI, 298) (1825)

Das Nervensystem stellt sich nach HERBART als ein „*cohärenter Faden*“ dar, der die „*Kette einfacher Wesen*“ knüpft, so daß „in einer solchen Kette allemal zu erwarten ist, die geringste Störung in dem innern Zustande eines Wesens werde auf die Störungen und folglich auf die Selbsterhaltungen aller Wesen in der Kette einen Einfluß haben.“. Dieser Einfluß also kann sich, fortlaufend am Nervenfaden, durch den Raum fortpflanzen (HERBART 1964, Bd. 6, 288) (ANHALT 1999, 237)



mend komplexere Aktivitäten entstehen und sich eine wiederum noch größere Komplexität durch die *Kombination solcher Aktivitäten* entwickelt.

*„Unsere Vorstellungen sind stärker, schwächer, klarer, dunkler; ihr Kommen und Gehen ist schneller oder langsamer, ihre Menge in jedem Augenblick größer oder kleiner, unsere Empfänglichkeit für Empfindungen, unsere Reizbarkeit für Gefühle und Affecte schwebt unaufhörlich zwischen einem Mehr oder Weniger. Diese und unzählige andere Größenbestimmungen, welche bei den geistigen Zuständen augenscheinlich vorkommen, hat man sehr mit Unrecht für Nebenbestimmungen des Wesentlichen gehalten, und dies ist der wahre Grund, weshalb man die strenge Gesetzmäßigkeit dessen, was in uns vorgeht, nicht entdecken konnte.“* (HERBART, K. V, 98) (1822)

*„Aldann bleiben nur zwei Größen, auf die man Rücksicht zu nehmen hat: die Stärke jeder einzelnen Vorstellung, und der Grad der Hemmung zwischen je zweien. Hier ist schon Stoff genug für die Rechnung, um von zweien ganz allgemeinen psychologischen Phänomenen den ersten Hauptgrund zu entdecken; nämlich erstlich von dem oben erwähnten Umstande, daß die allermeisten unserer Vorstellungen in jedem bestimmten Augenblicke latent (nicht aktiv - J.G.) sind; und zweitens von der eben so merkwürdigen Thatsache, daß, so lange nicht physiologische Gründe den Zustand des Schlags bewirken, niemals alle Vorstellungen zugleich latent werden, auch niemals alle bis auf eine, sondern daß stets, während des leiblichen Wachens, irgend Etwas, und nie etwas ganz Einfaches, sondern etwas einigermaßen Zusammengesetztes, vorgestellt wird. (...)*

*Solche Vorstellungsreihen sind gleichsam die Fasern oder Fibern, woraus sich größere geistige Organe zusammensetzen; und sie tragen dabei ganz bestimmte Gesetze ihrer Reizbarkeit in sich, auf deren genauere Kenntnis in der Psychologie eigentlich alles ankommt.“* (HERBART, K. V, 102 f.) (1822)

*„Will man aber diese und andre Anwendungen der nämlichen Lehre gehörig überlegen: so ist nöthig, sich nicht bloß einfache Reihen zu denken, sondern Reihen von Reihen, Gewebe von Reihen; ja sogar Reihen von Geweben von Reihen, u.s.f.; kurz das, was schon oft unter dem Namen einer Vorstellungsmasse ist erwähnt worden. Der ganz formlose Ausdruck Masse wird hier bloß deswegen gewählt, weil es unbestimmt bleiben muß, ob die jedesmal vorhandne Form nicht in anderm Sinne auch höchst unförmlich, misgestaltet, könne genannt werden. Denn der psychologische Mechanismus bildet sich nur dann regelmäßig, wenn Erziehung durch Menschen,*

*durch Welt und Schicksal hinzukommt; sonst oftmals höchst zweckwidrig.*“ (HERBART, K. IX, 157) (1831)

3. Diesen komplexen Aktivitäten entsprechen nach HERBART und nach durchgängiger heutiger neuropsychologischer Auffassung bestimmte *psychische Funktionen, die erfahren, benannt und auch genauer beschrieben werden können.*

Psychische Prozeßeinheiten, z.B. die Wahrnehmung des Tones c, der Affekt der Wut, das Unterscheiden von bestimmten Sachverhalten etc., entsprechen nicht einzelnen elementaren Einheiten, sondern erst unterschiedlich strukturierten und komplexen Verbindungen von elementaren Einheiten.<sup>13</sup> Die *psychischen Prozeßeinheiten* sind damit *Funktionen der jeweiligen Aktivität von elementaren uneigentlichen Vorstellungen und weder selbständige noch substantielle Einheiten.*<sup>14</sup>

13 *„Wenn der Ton c jetzt eben wirklich erklänge, so würden Sie je länger desto weniger (den Ton – J.G.) h im Bewußtseyn behalten. Wenn eine bestimmte Empfindung fortdauernd gegeben wird, so erheben sich zwar ihre Nachbarn, aber eben hiemit erhebt sich eine wachsende Hemmungssumme, das heißt, eine wachsende Nothwendigkeit, wieder zu sinken. Einzig und allein diejenige ältere Vorstellung, welche der jetzigen Wahrnehmung vollkommen genau gleichartig ist, macht davon eine Ausnahme; sie braucht nicht wieder zu sinken, sondern, wieviel von ihr sich erhoben hat, soviel vereinigt sich ohne Weiteres mit der durch Wahrnehmung eben jetzt producirtten Vorstellung.*

*Sind die Worte Wölbung und Zuspitzung jetzt deutlich? Wölbung ist das Steigen, Zuspitzung das Sinken aller Nachbarn zusammen genommen. Denn was sich erhebt, dies Alles zusammen bildet gleichsam eine Figur, wie wenn ein Gewölbe sich erhöbe; bey dem Sinken aber steigt die Mitte fortdauernd empor, während ringsum die Nachbarn sich senken, und der mittlere Punct bildet gleichsam eine Spitze, die immer schärfer herausragt, je länger dieser ganze Proceß dauert.*

*Es wäre zu wünschen, daß hievon einmal eine mathematische Darstellung geleistet würde; wozu ich bis jetzt nicht gekommen bin, und um desto weniger kommen werde, da es ähnlicher Wünsche sehr viele gibt, zum Theil mit weit größeren Ansprüchen.*“ (HERBART, K. IX, 387) (1831)

*„Wenn sich ein buntes und bewegliches Object dem Kinde darbietet, oder eine Erzählung den Knaben reizt, so ist freylich nicht etwan nur ein einziger Punct c, und eine einzige Vorstellung H mit ihren Nachbarn im Spiele: auch geschieht nicht immer die Zuspitzung so vollständig in dem Puncte wo sie anfing, als ob die Wahrnehmung still hielte, bis jene fertig ist; sondern die Wölbung beginnt an allen einzelnen Puncten des Wahrgenommenen zugleich, und die Spitzen verschieben sich jeden Augenblick, während die Begebenheit fortschreitet.“* (HERBART, K. IX, 388) (1831)

14 Dieselbe Beziehung wird heute von der Neuropsychologie hergestellt. S. dazu z.B. MARKOWITSCH 1996, KANDEL 1996 (1 u.2), KANDEL/KUPFERMANN 1996; PRINZ/ROTH/MAASEN 1996.

„Also bezieht sich die Vernunft (nämlich die endliche, die ein empirischer Gegenstand ist,) wiederum auf die Reproduktionsgesetze, die wir aus der Mechanik des Geistes kennen.“ (HERBART, K. VI, 41) (1825)

„Eine durchgreifende, in allem Thun und Lassen gleichförmige, für die untergeordneten Interessen und Wünsche möglichst schonende, ächt sittliche Selbstbeherrschung ist ein Ideal, welches man mit dem Namen eines psychischen Organismus belegen kann. Denn es gehört dazu eine solche Verknüpfung und Subordination der Vorstellungen, welche nicht nur in den kleinsten wie in den größten Verbindungen durchaus zweckmäßig, sondern auch fähig sey, alle neu hinzukommenden äußeren Eindrücke sich zweckmäßig anzueignen. Dies ist das Ziel der Erziehung und der Selbstbildung. Wie nahe der Mensch diesem Ziele kommen könne, läßt sich im Allgemeinen nicht bestimmen, und eben deshalb ist das Streben dahin unbegrenzt.“ (HERBART, K. IV, 424) (1816)<sup>15</sup>

Im vorausgehenden Zitat wird nicht nur die höchstmögliche Struktur der Voraussetzungen für das Handeln des künftigen Edukanden beschrieben,

Vgl. HAHN 1989, 156: „Die ‚Auffassung des Gegebenen‘ zeigt sich am menschlichen Individuum – hier liegt der spezielle Akzent der Pädagogischen Briefe - im ‚apperzeptiven Merken‘. Die ‚apperzeptive Aufmerksamkeit‘ zeigt sich näherhin in ‚Hingebung‘ und ‚Wahl‘. Das psychische ‚System‘ gibt sich dem Gegebenen hin (‚primitives Merken‘), es paßt sich ihm an und wählt zugleich am Gegebenen und in sich selbst, es selektiert nämlich im gegebenen Neuen und in seinen Hintergrundvorstellungen, die zugleich mit dem Gegebenen ‚reproduktiv gehoben‘ oder ‚freisteigend‘ aktiviert werden.

Die ‚Auffassung des Gegebenen‘ in Anpassung und Selektion ist jedoch immer zugleich auch verbunden mit ‚Gestaltung‘. ‚Gestaltung‘ zeigt sich in der Abwicklung von ‚Vorstellungsreihen‘. Bei allem Merken von Neuem assoziiert das psychische System stets andere Vorstellungen, ‚es erinnert sich seiner Geschichte‘, es reorganisiert so seine Erfahrung und ‚sucht sie von neuem sich zu wiederholen‘, es baut so ‚Erwartungen‘ auf, es antizipiert (Herbart, K. VIII 286; Herbart, K. IX 388 f.).“

Vgl. HAHN 1989, 178: „Geistiges ist ebenso wie Somatisches ‚keine in ursprünglicher Selbsttätigkeit begriffene Substanz‘ (Herbart, K. IV 364). ‚Was in der Psychologie der Begriff des (eben nicht ursprünglich selbsttätigen) Strebens gehemmter Vorstellungen, das leistet in der Naturphilosophie (Somatologie) der Begriff der formalen Notwendigkeit, daß die äußern Zustände sich richten müssen nach den innern.‘“ (HERBART, K. VII 17)

- 15 Vgl. HAHN 1989, 163: „Erfahrungsdasein als selbstregulative Vernunft: Im Kontext selbstbewußten Daseins Ausbildung einer plastisch-flexiblen ‚Selbstbeherrschung‘. ‚Zusammenwirken verschiedener niederer und höherer Vorstellungsmassen‘. ‚Vorstellungsmassen‘ im Sinne reartikulationsfähiger ‚Verschmelzungen‘ oder ‚Komplexionen‘ von ‚Reihen von Reihen, Gewebe von Reihen, ja sogar Reihen von Geweben von Reihen u.s.f.‘. ‚Zusammenwirken‘“ im Sinne abgestufter ‚Apperzeption‘ im selbstregulativen ‚Gleichgewicht zwischen (tätigem) Wollen und (leidender) Hingebung‘ (Herbart, K. IX 425 f.; vgl. ergänzend Herbart, K. IV 382 f., K VI 267; K IX 157 f.).“

sondern wird sie gleichzeitig auch als „das Ziel der Erziehung und der Selbstbildung“ bezeichnet.

4. Jede dieser Einheiten erfüllt ihre Funktion nur in *Handlungseinheiten* und damit zugleich auch für die *organismische Einheit* des menschlichen Individuums. Deshalb kann sie simultan und sequentiell mit anderen Einheiten zu komplexeren Einheiten komponiert und umgekehrt zu weniger komplexen dekomponiert werden. Das ist eine Beziehung zwischen Teil und Ganzem und keine hierarchische Beziehung. -Außerdem kann keine Einheit isoliert für sich allein außerhalb einer Handlung aktiviert werden.

HERBART nimmt an, daß die *jeweilige psychische Realität im Wachzustand* aus der *Aktivierung von wenigen derartigen funktionsspezifischen Einheiten* aus der Gesamtheit der latenten Einheiten dieser Art besteht. Die Aktivierung beschreibt er im Blick auf die Selbsterfahrung und den Kurvenverlauf eines mathematischen Graphen des Aktivierungsprozesses der elementaren Einheiten räumlich als „steigen“ und die Deaktivierung dementsprechend als „fallen“.

Diese Aktivierung wird heute unter dem Begriff des kurzzeitigen Arbeitsgedächtnisses untersucht.<sup>16</sup> Die psychischen Qualitäten der jeweiligen Aktivität werden durch die *Art und die Struktur* der aktivierten elementaren Einheiten sowie durch den *Grad und die Dynamik* ihrer Aktivierung bestimmt. Psychische Qualitäten sind z.B. das Hören des Tones c und eine mit dem Hören dieses Tones verbundene Emotion.

„Alle geistigen Zustände und Erzeugnisse hängen zu allererst von der Grundbedingung ab, daß diese oder jene Vorstellungen in uns wach seien; denn der Schlaf, er sei nun ein totaler oder partialer, hindert Alles, so weit er reicht; oder mit andern Worten: diejenigen Vorstellungen, welche nach den Gesetzen ihres Gleichgewichts in uns latent sind, wirken für so lange gar nichts im Bewußtsein.“ (HERBART, K. V, 99) (1822)

„Zuerst ist zu merken, daß jede Vorstellung, sobald sie von einer Hemmung durch entgegengesetzte ergriffen wird, zwar im Bewußtsein sinkt, das heißt, verdunkelt wird; aber nicht plötzlich, sondern allmählig.“ (HERBART, K. IX, 154) (1831)

---

16 Aus der umfangreichen Literatur zum kurzzeitigen Arbeitsgedächtnisses sei auf die folgenden Titel verwiesen: MASSON/MILLER 1983; BADDELY 1979, 1986, 1988; BADDELY/PAPAGNO/VALLAR 1988; BAERISWYL 1989; BÄUMLER 1991; DEMPSTER 1985; CASE 1995, 1999; GRZESIK 2001, 126-133.

„Man bedarf in der Psychologie durchaus eines Worts, das die Gesamtheit alles gleichzeitigen wirklichen Vorstellens bezeichne. Dafür findet sich kein anderes, als das Wort Bewußtseyn. Man wird sich hier einen erweiterten Sprachgebrauch müssen gefallen lassen, um so mehr, da die innere Wahrnehmung, welche man sonst zum Bewußtsein erfordert, keine feste Gränze hat, wo sie anfängt und aufhört; und da überdies der Actus des Wahrnehmens selbst nicht wahrgenommen wird, so daß man diesen, weil man sich seiner nicht bewußt ist, auch von dem Bewußtseyn ausschließen müßte, obgleich er ein actives Wissen, und keineswegs eine gehemmte Vorstellung ist.“ (HERBART, K. IV, 372) (1816)

„Es ist aber dabey zu bemerken: daß, was einmal im Bewußtsein zugleich gegenwärtig bleibt Einen Gemüthszustand ausmacht.“ (HERBART K. II, 212) (1806/08)

5. Alle diese Einheiten sind erworben, d.h. in einem kontinuierlichen Aufbauprozeß gelernt, und weder bei Geburt als Anlage vorhanden noch im Laufe des Lebens das Ergebnis von organischen Reifungsprozessen.

„Ich meine die Vorstellung, daß die sogenannten menschlichen Anlagen ein organisches, nach inneren Gesetzen sich entfaltendes Ganzes bilden, welchem man wohl Pflege und Nahrung anbieten, aber keine andre Entwicklung, als die ihm ursprünglich eigne, aufdringen könne. Diese Vorstellung wird von den Erfahrungen begünstigt, welchem gemäß mancher Zögling ein ganz andres Gewächs wird, als was Eltern und Lehrer im Sinne hatten. Aber dergleichen Erfahrungen beweisen nichts anders, als daß die Erzieher in dem Dunkel der psychologischen Pädagogik sich gänzlich verirrend, da Abneigungen hervorbrachten, wo sie Neigungen und Gewöhnungen erzielen (muß heißen: „erzielen wollten“ - J.G.).

Allerdings wird jeder Kreis von Gedanken und Empfindungen, wie er sich theils erweitert, theils das schon Verbundene inniger verkettet, einem Organismus immer ähnlicher, der ausstößt, was ihm zuwider ist, und assimiliert, was er taugliches antrifft. Ursprünglich aber ist gleichwohl keinesweges in der menschlichen Seele eine organische Constitution, so wenig als überhaupt irgend ein Vieles in ihr darf angenommen werden; und um so freyeres Wirken bleibt dem Erzieher, der größtentheils den Keim in früher Jugend selbst bildet, aus welchem in der Folge das anscheinend Organische hervorgeht.“ (HERBART, K. III, 151 f.) (1812)

Wie steht es nun diesen fünf Punkten nach um das, was dem Edukanden bei sich selbst zur Verfügung stehen muß, wenn er in Zukunft sich Ziele setzen

und sie auch realisieren will? Was HERBART in seiner *Allgemeinen Pädagogik* von 1806 vorschwebte, zeigt sich jetzt um einiges differenzierter und zusammenhängender:

- Der Edukand muß über *Einheiten* verfügen, aus denen er sowohl seine *Ziele* als auch die *Wege* zu diesen Zielen *bauen* kann.
- Diese Einheiten sind *pure Aktivität*. Sie sind nur als latenter oder tatsächlicher Vollzug Realität. („*Acte*“ oder „*uneigentliche Vorstellungen*“, die nicht erfahrbar sind). Sie bestehen aus Vorstellungsmassen, die höchst unterschiedlich strukturiert sind und den Aktionsmustern in neuronalen Netzwerken entsprechen.
- Jede dieser Einheiten erfüllt *beschreibbare psychische Funktionen* in einem bestimmten *Realitätsbereich*, wie das Hören eines Akkords oder den Vergleich von zwei Wertgewichten. Die einzelnen elementaren Einheiten korrelieren mit Empfindungen und alle komplexen psychischen Einheiten bestehen aus Komplexionen von Empfindungen. Dies gilt z.B. für alle „*eigentlichen Vorstellungen*“ von Dingen, für die Identifizierung eines bestimmten Schriftzeichens, die Erkennung eines bestimmten Wortbildes, die subjektive Zuordnung einer bestimmten Bedeutung zu einem bestimmten wahrnehmbaren Wortbild etc. bis zu einem mentalen Modell von einem Textsinn und zu dessen weiterer Verarbeitung oder bis zu einer bestimmten reflexiven Kontrolle der jeweiligen Handlung.
- Die elementare Einheit *entspricht dem Neuron als dem Element des Nervensystems*, was schon HERBART selbst vermutet hat. Sie entspricht ihm aber nur in der Weise wie die künstliche Einheit des Neurons der konnektivistischen Netzwerktheoretiker dem realen Neuron entspricht, wie ich nachzuweisen suchte. In beiden Fällen haben wir es mit mathematisch berechenbaren Beziehungen zwischen solchen aktiven Einheiten zu tun. In welcher Beziehung diese konstruierten Einheiten und ihre dynamischen Beziehungen zu den realen Verhältnissen im Zentralen Nervensystem stehen, kann auch nach HERBART nur durch empirische Untersuchungen erwiesen werden.
- Diese Einheiten sind sämtlich bei der *Bewältigung der äußeren und der inneren Welt entstanden*, vom ersten wachen Moment an. Es sind damit nach *Herbart* Komplexionen von *uneigentlichen Vorstellungen* samt deren psychischen Funktionen, die *gelernt* worden sind.

- Diese Einheiten können miteinander kombiniert werden, weshalb sie komponiert und auch dekomponiert werden können.
- Diese Einheiten entstehen als neue konstruktive innere Reaktionen auf *Störungen* in der Wahrnehmung der äußeren und inneren Welt.
- Alle diese Einheiten unterscheiden sich in ihrer *Struktur* und der durch ihre Struktur bedingten Art ihrer *Funktion*.
- Sie sind die Bestandteile der *Handlung*, die ihnen gegenüber die Makro-einheit des jeweiligen menschlichen Prozessierens ist.<sup>17</sup>
- Sie sind *Prozeßeinheiten des gesamten neuronalen und auch des gesamten psychischen Systems*, wie wir aus heutiger Sicht sagen können. Diese beiden Systeme wechselwirken mit allen anderen Teilsystemen, aus denen die Ganzheit des menschlichen Individuums besteht, z.B. mit dem sympathischen Nervensystem (Herz-Kreislauf) und mit dem parasympathischen Nervensystem (Verdauung), mit dem Muskelsystem, aber auch, wie wir erst heute wissen, mit dem Immunsystem etc.
- Die Vielzahl dieser Einheiten kann *durch Differenzierung und Verknüpfungen unterschiedlicher Art indefinit gesteigert* werden. Gleichzeitig können ihre *Ordnung* und auch ihre *Desorganisation* indefinit zu unterschiedlichsten Persönlichkeitsstrukturen gesteigert werden.
- Das aber kann jeweils nur mit derjenigen bzw. mit denjenigen Einheiten geschehen, die nach HERBART jeweils *im Zentrum der Aufmerksamkeit* stehen, d.h. nur mit „*gewölbten*“ und „*zugespitzten Vorstellungsmassen*“. Nach heutigem Verständnis sind dies die im kurzzeitigen Arbeitsgedächtnis jeweils aktivierten Einheiten.
- Diese Einheiten sind als *Produkte des jeweiligen Individuums* in seinen jeweiligen Situationen *individuell* und deshalb *in hohem Maße unterschiedlich*, aber wegen der Übereinstimmung in der allgemeinen Natur der menschlichen Aktivität durchaus von Individuum zu Individuum vergleichbar.
- Diese Einheiten sind die *realen Einheiten unseres Existenzvollzugs*.

Ich wähle als Bezeichnung für diese Einheiten, aus denen nach HERBART die Voraussetzungen für das künftige Handeln des Edukanden bestehen,

---

17 S.z.B. KLUWE 1982; KORNHUBER 1987; KUHLE/BECKMANN 1985.

den Terminus „Kompetenz“<sup>18</sup>. Ich entscheide mich deshalb für diesen Ausdruck, weil sich der Sachverhalt, den ich dargestellt habe, am besten sowohl an den alltäglichen als auch an den bisherigen wissenschaftlichen Gebrauch des Wortes „Kompetenz“ anschließen läßt. - Der dargestellte Sachverhalt paßt am besten in das ursprüngliche semantische Feld des Wortes „Kompetenz“, was im einzelnen gezeigt werden kann (competere hat u.a. sowohl die Bedeutung von „zusammentreffen“ als auch von „fähig sein zu etwas“ und „einer Sache gewachsen sein“). - Durch die Bezeichnung des von HERBART gemeinten Sachverhalts als Kompetenz kann dieser Sachverhalt auch mit heutigen wissenschaftlichen Annahmen über ihn in Beziehung gesetzt werden.

Damit entscheide ich mich gegen die Termini „Verhaltensdisposition“, „Qualifikation“ oder gar „Schlüsselqualifikation“, die in anderen Kontexten sinnvoll sind. -Dasselbe gilt für die beliebte Form der additiven Reihung von wenigen psychischen Funktionen als Inbegriff der Gesamtheit der psychischen Aktivitäten, wie z.B. die klassische Trias von „denken, fühlen und wollen“ oder die Klassifikationen „Fertigkeiten und Fähigkeiten“, „Wissen und Fähigkeiten“ etc. Ich verzichte aber auf eine ausdrückliche Erörterung dieser terminologischen Entscheidung.

Worin aber besteht dann das Interesse des Erziehers an Kompetenzen?

Der Erzieher soll sich zum *Ziel seiner erzieherischen Handlungen* setzen, *die jeweils aktivierten Einheiten in allen ihren Dimensionen soweit wie möglich zu steigern*, damit die Einheiten differenzierter werden und die Verbindungsmöglichkeiten zwischen ihnen zunehmen. Das erhöht wiederum ihre Kombinierbarkeit. - Dabei geht es nie darum, ein absolutes Maß zu erreichen, sondern immer nur um ein komparatives Mehr.<sup>19</sup>

Eine solche Dimension ist z.B. die gegenseitige Beweglichkeit zwischen Denken und Fühlen. Während Denken und Fühlen sich beim Kleinkind zunächst immer gegenseitig beeinflussen (kindlicher Synkretismus nach PIAGET), können die Wechselwirkungen zwischen ihnen zunehmend kontrolliert und reguliert werden, wenn sie unterschieden und miteinander verknüpft werden.

---

18 Ich verweise nur auf einige Titel aus der Geschichte des wissenschaftlichen Kompetenzbegriffes: CONELLY/BRUNER 1974; HECKHAUSEN 1976; PRIBRAM 1980; FISCHER/MANDEL 1983; STÄUDEL 1987; ANTON/WEILAND 1993; SCHWARZER 1994; SICHLER 19952; GRUBER/RENKL 1997; GRZESIK 1998, 242-226; EDINSEL 1998.

19 Vgl. dazu die von mir vorgelegte Theorie der erzieherischen Beeinflussung; GRZESIK 1998.



*„Beym Kinde dagegen ist Alles und Jedes für einander beweglich; jeder Reiz durchdringt das Ganze.“* (HERBART, K. IX, 371) (1831)

Das aber geht über meine Frage nach dem Gegenstand der Erziehungsziele schon hinaus zu der Frage nach dem *Lernen* dieser Einheiten und zur Frage nach der Förderung dieses Lernens durch *Unterrichten*.

HERBART hat schon selbst eine große Zahl von Kompetenzen als Beispiele für seine Annahmen angeführt und ansatzweise durch seine mathematische Psychologie zu erklären versucht. Sein Verdienst besteht aber primär darin, daß er eine Perspektive auf die gesamte körperlich-seelische Einheit des menschlichen Individuums geöffnet hat, ohne jede Reduktion. Aus dieser Perspektive kommt die ganze Fülle der realen Einheiten der menschlichen Aktivität in den Blick. Damit macht er den Blick frei für das volle tatsächliche Leben des Menschen gegenüber dünnen und fragwürdigen und trotzdem absolut gesetzten Abstraktionen, wie die der Vermögenspsychologie. - Das war seine Absicht bei der Begründung einer neuen Psychologie. Für ihre Ausführung hat er wichtige Stücke bereitgestellt, nicht aber einen vollständigen Entwurf ausgearbeitet. Einen kleinen Eindruck von dieser Sachlage vermitteln die folgenden Zitate:

*„Man wird in dem gegenwärtigen Werke, welches die Psychologie neu begründen, aber nicht bis ins kleinste Detail verfolgen soll, keine Abhandlung über die einzelnen Sinne und sinnlichen Gefühle erwarten, - wir können überall nur die größern Parthien, und deren gegenseitige Verhältnisse im Auge haben. So werden wir nun auch an jene Gesamt-Erscheinung des Vorstellens, Fühlens und Begehrens, zwar sogleich eine Betrachtung der wichtigsten Klassen der Gemüthszustände anknüpfen; aber nur das Allge-meinste erwägen, ohne uns um die Arten der Affecten, der Leidenschaften, u.s.w. zu bekümmern.“* (HERBART, K. VI, 44) (1825)

*„Vorstellen, Fühlen, und Begehren, sind bekanntlich die drey obersten Klassenbegriffe, durch deren Zusammenfassung man das geistige Leben, ohne Rücksicht auf den Unterschied zwischen dem Menschen und den Thieren (...) glaubt bezeichnen zu können. Allein, wie man sie zusammenfassen müsse, um die Einheit des geistigen Lebens richtig zu erkennen? Das ist die Frage, welche man aus bloßer Erfahrung nicht beantworten konnte; und woran wir nun zuerst uns wagen wollen, um zu sehen, ob unsre synthetischen Untersuchungen etwas Brauchbares zur Verzeichnung der äußersten Umrisse der Psychologie geleistet haben?“* (HERBART, K. VI, 53)

„Wir selbst sind in allem unserm Thun und Streben, in dem niedrigsten wie in dem höchsten; ja metaphysisch genommen, sind wir in jedem ganz; eben so ganz in dem schlechtesten, wie in dem besten, das wir vollbringen; und dieses bloß darum, weil gar keine Trennung und Theilung und Entfremdung unseres Wesens von sich selbst möglich ist.“ (HERBART, K. III, 241) (1812) (s. ANHALT 1999, 243)

Wie kann aber das, was HERBART in seiner *Allgemeinen Pädagogik* von 1806 nur in unklarer Form vorschwebte, zugleich eine hochgradig elaborierte Theorie HERBARTS von der menschlichen Kompetenz sein, die hier noch bei weitem nicht vollständig dargestellt werden konnte? Eine Antwort ist handgreiflich: Alle bisherigen Zitate bis auf ein Zitat über den Seinsmodus der Kraft der von ihm gemeinten uneigentlichen Vorstellungen beginnen erst 1812 und nehmen bis 1831 zu, insbesondere in den Jahren 1825-1831. Als Begründung dafür liegt nahe, daß HERBART sich zwar schon früh mit dieser Thematik beschäftigt hat, daß sie ihm aber erst allmählich aufgrund der systematischen Stärke seines Ansatzes immer differenzierter klar wurde.

Die Verbindung der aus verschiedenen Zeiten stammenden Belege ist durch den systematischen Zugriff auf das gesamte Werk HERBARTS gerechtfertigt. Wie dieser Prozeß tatsächlich biographisch abgelaufen ist, ist aber eine ganz andere Frage, die hier nicht zur Debatte gestanden hat. Es ist aber nicht nur systematisch, sondern auch historisch wichtig, daß der „frühere“ HERBART mit dem „späteren“ HERBART besser verstanden werden konnte.

Dazu kommt aber noch, daß HERBARTS Werk aus der Perspektive der heutigen Forschungslage ein systematischer Ertrag abgewonnen werden konnte, der bis heute, soweit ich sehe, noch nicht erkannt worden ist. Ob sich die HERBARTforschung etwa bisher allzusehr nur auf die *Allgemeine Pädagogik* und den *Umriß pädagogischer Vorlesungen* konzentriert hat?

### **Dritter Teil:**

#### **Verallgemeinerungen von HERBARTS Konzeption der Kompetenz auf seine gesamte Psychologie**

Wenn man HERBARTS psychologische Annahmen mit Annahmen in der derzeitigen Forschungslage von Neurobiologie und Psychologie in Beziehung setzt, gibt es die folgenden Möglichkeiten des Verhältnisses:

1. Annahmen von HERBART stimmen im Sachgehalt und Geltungsanspruch weitgehend mit heutigen Annahmen überein. Dann ist HERBART ein früherer Vertreter dieser Annahmen in der Forschungsgeschichte und erhalten die gegenwärtigen Annahmen eine Bestätigung, die man als eine Validierung bezeichnen kann, weil die heutigen Annahmen in anderen Kontexten gewonnen worden sind.

2. Annahmen von HERBART stimmen mit heutigen Annahmen über ein und dasselbe Phänomen nicht überein. Dann wäre zu prüfen, worauf diese Unterschiede zurückgeführt werden können und für welche Annahmen mehr spricht.

3. HERBART formuliert Annahmen über von ihm beobachtete Phänomene und über deren Erklärung, die im heutigen Arsenal der Annahmen überhaupt nicht auftreten. Dann müßten seine Annahmen zu Forschungen mit den gegenwärtigen Mitteln der Forschung führen.

Ich führe nun eine Reihe von Vergleichsmöglichkeiten zwischen HERBARTS Psychologie und der heutigen neurologischen und psychologischen Forschungslage an:

1. HERBARTS *mathematische Psychologie der uneigentlichen Vorstellungen* ist vergleichbar mit heutigen Theorien von *künstlichen Strukturen und Arbeitsweisen assoziativer neuronaler Netzwerke*. Theorien dieser Art faßt man unter der Bezeichnung *Konnektivismus* zusammen.<sup>20</sup>

Der Konnektivismus besteht aus Untersuchungen *des Prozessierens künstlich hergestellter und auf dem Computer simulierbarer neuronaler Netzwerke*. Gewichtete Inputs aktivieren elementare Einheiten des Netzwerkes, die den Input je nach Art ihrer Verknüpfung in einen bestimmten Output transformieren.

Die Grundlage für diese Theorien ist die Statistik der Kernspintheorie in der Festkörperphysik. - Dort ist die magnetische Ausrichtung des einzelnen Atoms das Element. Die Theorie neuronaler Netzwerke selbst ist zunächst ein Teilgebiet der theoretischen Physik. - Eine frühe, schon PIAGET bekannte Form der mathematischen Modellierung ist die von MCCULLOCH entwickelte Logik der neuronalen Aktivität. In ihr ist die Proposition die neu-

---

20 S. Anm. 10; vgl. ANHALT 1999, 230.

ronale Einheit.<sup>21</sup> - Die meines Wissens umfangreichste Elaborierung hat diese Forschungsrichtung im Bereich der *Psychologie* in der Theorie der parallel distribuierten Prozesse der Forschergruppe um RUMELHART und NORMAN erfahren.<sup>22</sup> Weil vorzugsweise kognitive Prozesse modelliert werden, zählt diese Forschungsrichtung auch zur KI (künstliche Intelligenz = auf dem Computer simulierbare Informationsverarbeitung). Sowohl bei HERBART als auch beim Konnektivismus handelt es sich um die Berechnung von komplexen *Wechselwirkungen zwischen aktiven Einheiten*. HERBART formuliert die Grundzüge seiner Theorie so:

*„Statik heißt die Lehre vom Gleichgewichte, Mechanik die Lehre von den Veränderungen, welche dem Gleichgewichte entweder vorhergehen, ehe es sich bilden kann, oder ihm nachfolgen, wenn es aufgehoben wurde.“* (HERBART, K. V, 110) (1822)

*„Alle Untersuchungen der Statik des Geistes beginnen mit zwey verschiedenen Größen-Bestimmungen; es kommt nämlich dabey an auf die Summe der Hemmung und auf das Hemmungs-Verhältnis. Jene ist gleichsam die zu vertheilende Last, welche aus den Gegensätzen der Vorstellungen entspringt. Weiß man sie anzugeben und kennt man das Verhältnis, in welchem die verschiedenen Vorstellungen ihr nachgeben, so findet man durch eine leichte Proportions-Rechnung den statischen Punct einer jeden Vorstellung, d.h. den Grad ihrer Verdunkelung im Gleichgewichte.*

*Die Summe sowohl als das Verhältnis der Hemmung hängt ab von der Stärke jeder einzelnen Vorstellung, - sie leidet die Hemmung im umgekehrten Verhältnisse ihrer Stärke, - und von dem Grade des Gegensatzes unter je zweyen Vorstellungen, denn mit ihm steht ihre Wirkung auf einander im geraden Verhältnis.“* (HERBART, K. IV, 371) (1816)

HERBARTS künstliche elementare Einheit der *uneigentlichen Vorstellung* entspricht der künstlichen elementaren Einheit des *Neurons* im Konnekti-

---

21 McCULLOCH 1989,19: „Because of the „all-or-none“ character of nervous activity neural events and the relations among them can be treated by means of propositional logic. It is found that the behavior of every net can be described in these terms, with the addition of more complicated logical means for nets containing circles; and that for any logical expression satisfying certain conditions, one can find a net behaving in the fashion it describes. It is shown that many particular choices among possible neurophysiological assumptions are equivalent, in the sense that for every net behaving under one assumption, there exists another net which behaves under the other and gives the same results, although perhaps not in the same time.“

22 S. Anm. 10.

vismus. Trotz ihrer psychologischen Benennung durch HERBART und ihre neurologische Benennung durch die Konnektivisten sind beide Einheiten künstlich konstruiert. Die als Benennung gewählten Analogien verweisen auf den Realitätsbereich, der an erster Stelle aufgeklärt werden soll, und erleichtern die Verständigung. - Der Verknüpfung von uneigentlichen Vorstellungen zu *Vorstellungsmassen* entspricht die Verknüpfung von künstlichen Neuronen zu *neuronalen Netzwerken*. Den *unterschiedlichen Strukturen der Verknüpfung von uneigentlichen Vorstellungen* entsprechen die unterschiedlichen Möglichkeiten der Verknüpfung von künstlichen *Neuronen*.

HERBART hat sich bei der Konstruktion der uneigentlichen Vorstellung als elementarer Einheit offenkundig an der Monade von LEIBNIZ orientiert. Er hat diese Einheit aber im Unterschied zu LEIBNIZ nicht als metaphysische Einheit, sondern analog zum Atom als Grundeinheit realer Prozesse angesehen. HERBART beschreibt diese Natur seiner Theorie so:

*„Hiemit ist zugleich das Verhältnis der Psychologie und Physiologie angegeben. Jene ist die erste, die vorangehende, diese die zweite; denn sie muß aus jener den Begriff der innern Bildung erst verstehen lernen. Es giebt keine Real-Definition des Lebens, außer mit Hülfe der Psychologie.“* (HERBART, K. IV, 366) (1816)

Die psychologischen Postulate aber sind, nach dem obigen, folgende:

1. *„Gegensatz und Ausschließungskraft der Vorstellungen unter einander. - Dieser Begriff der Vorstellungen selbst als Kräfte, (statt aller vermeinten Gemüthskräfte, welche nichts anders sind als allgemeine Namen für Gruppen ähnlicher Phänomene) muß als die Grundlage der gesamten Psychologie angesehen werden. Es gehört dazu das Nacheinander, die Zeitfolge der Vorstellungen, (also auch der Störungen) als Bedingung der Ichheit; weil sonst nur ein stetiges Gleichgewicht aller untereinander Statt haben könnte.“* (HERBART, K. II, 209) (1806)

*„Wie die Körper urrsprünglich aus Elementen bestehen, die nichts weniger als körperlich sind: so auch besteht das Wissen aus Anfängen, die mit einem Abbilden nichts gemein haben. Es besteht aus Empfindungen; die keineswegs etwas Äußeres abspiegeln, denn sie sind lediglich Selbsterhaltungen der Seele.*

*Nicht also an den Stoff des Wissens, sondern lediglich an dessen Form muß man sich wenden, wenn man es von der Seite seiner Ähnlichkeit mit äußern*

Gegenständen auffassen will. Denn von der Empfindung wird Niemand, wenn nicht gänzlich ohne Überlegung, verlangen, sie solle die Beschaffenheit der Dinge aussaugen; Jedermann kennt ihre durchaus subjektive Natur.

Dieser Umstand nun scheint es zu seyn, der durch eine gränzenlose Übereilung und Verwechslung es vergessen und verkennen machte, daß nichts destoweniger die Empfindung das einzig mögliche Fundament des Wissens vom Realen enthält und darbietet.

Denn die absolute Position, worauf einzig und allein der Begriff des Seyn nach seiner wahren Bedeutung zurückzuführen ist, liegt nirgends anders als in der Empfindung.“ (HERBART, K. VIII, 235 f.) (1829)

2. Die mathematische Psychologie ist der Versuch HERBARTS, psychische Vorgänge, die er introspektiv bei sich selbst beobachten konnte und die er bei anderen indirekt durch Fremdverstehen konstruieren konnte, durch *mathematische Modellierung ihrer quantitativen Verhältnisse* zu erklären. Diese Mathematik ist für HERBART eine *heuristische Methode für künftige empirische Untersuchungen*, durch deren Resultate sie bestätigt oder falsifiziert werden kann. Das entspricht der Funktion der konnektivistischen Modelle.<sup>23</sup>

„Jedes hypothetisch angenommene, ja selbst jedes anerkannt unrichtige Gesetz einer Größenverbindung läßt sich berechnen; und man muß bei tief verborgenen, aber wichtigen Gegenständen sich so lange in Hypothesen versuchen, und die Folgen, welche aus denselben fließen würden, so genau durch Rechnung untersuchen, bis man findet, welche von den verschiedenen Hypothesen mit der Erfahrung zusammentrifft. (...) Das eben ist die größte Wohlthat der Mathematik, daß man lange vorher, ehe man hinreichend bestimmte Erfahrungen besitzt, die Möglichkeiten überschauen kann, in deren Gebiet irgendwo die Wirklichkeit liegen muß: daher man denn auch sehr unvollkommene Andeutungen der Erfahrung benutzen kann, um sich mindestens von den größten Irrthümern zu befreien.“ (HERBART, K. V, 97) (1822)

3. HERBART entwickelt mit der Hilfe der *mathematischen Psychologie* eine *Psychologie der Entstehung von beobachtbaren psychischen Prozesseinheiten mit bestimmten Teilfunktionen des Denkens, Fühlens und Begehrens*.

---

23 Vgl. ANHALT 1999, 227-244.

Diese drei Begriffe dienten ihm als allgemeinste Klassifikation für alle psychischen Einheiten.

Diese Dualität entspricht der heutigen umfangreichen empirischen Erforschung von *Korrelationen zwischen neuronalen und psychischen Prozessen* durch die *Neuropsychologie*.

Als Beispiel hierfür sei das *kurzzeitige Arbeitsgedächtnis*<sup>24</sup> angeführt. HERBART hat Annahmen für die Erklärung der folgenden Phänomene des kurzzeitigen Arbeitsgedächtnisses formuliert: Aktivierung von Einheiten, Simultanität der aktivierten Einheiten, Umfang der Aktivierung (Kapazität), Gesamtheit des Aktivierten aus Vorgestelltem und Vorstellen, Aktivieren und Mitaktivieren, Differenz zwischen bewußten und unbewußten Einheiten, Prozeß der Aktivierung und der Deaktivierung, ständige Oszillation und Aktivierung. - Er hat diese Einheit unserer jeweiligen augenblicklichen Aktivität als Bewußtsein bezeichnet.

*„Man bedarf in der Psychologie durchaus eines Worts, das die Gesamtheit alles gleichzeitigen wirklichen Vorstellens bezeichne. Dafür findet sich kein anderes, als das Wort Bewußtseyn. Man wird sich hier einen erweiterten Sprachgebrauch müssen gefallen lassen, um so mehr, da die innere Wahrnehmung, welche man sonst zum Bewußtseyn erfordert, keine feste Gränze hat, wo sie anfängt und aufhört; und da überdies der Actus des Wahrnehmens selbst nicht wahrgenommen wird, so daß man diesen, weil man sich seiner nicht bewußt ist, auch von dem Bewußtseyn ausschließen müßte, obgleich er ein actives Wissen, und keineswegs eine gehemmte Vorstellung ist.“* (HERBART, K. IV, 372) (1816)

*„Eine Vorstellung, oder Vorstellungsmasse, wird beobachtet; eine andere Vorstellung, oder Vorstellungsmasse, ist die beobachtende.“* (HERBART, K. VI, 141) (1825)

*„Hier muß der Ausdruck: Schwelle des Bewußtseyns, erklärt werden, dessen wir manchmal bedürfen werden. Eine Vorstellung ist im Bewußtseyn, in wiefern sie nicht gehemmt, sondern wirkliches Vorstellen ist. Sie tritt ins Bewußtseyn, wenn sie aus einem Zustande völliger Hemmung so eben sich erhebt. Hier also ist sie an der Schwelle des Bewußtseyns. Es ist sehr wichtig, durch Rechnung zu bestimmen, wie stark eine Vorstellung sein müsse, um neben zweyen oder mehrern stärkeren noch gerade auf der Schwelle des Bewußtseyns stehn zu können, so daß sie beym geringsten Nachgeben des*

---

24 S. Anm. 15.

*Hindernisses sogleich anfangen würde, in ein wirkliches Vorstellen überzugehen.“ (HERBART, K. IV, 372) (1816)*

*„Denn alle die Vorstellungen, welche, wie wir zu sagen pflegen, das Gedächtnis aufbewahrt, und von denen wir wohl wissen, daß sie sich bey der leichtesten Veranlassung reproduciren können, - sind im unaufhörlichen Aufstreben begriffen; jedoch leidet der Zustand des Bewußtseyns von ihnen gar nichts.“ (HERBART, K. IV, 373) (1816)*

4. Die einzelnen Prozesse des uneigentlichen Vorstellens mit ihren psychischen Funktionen werden von HERBART als *Teilprozesse des Prozessierens des gesamten Systems* behandelt. Da alles aus der Aktivität uneigentlicher Vorstellungen besteht, ist z.B. auch das Begehren die Funktion einer bestimmten Ausprägung dieser Aktivitäten. So sagt HERBART, *„daß alles Begehren und alle Befriedigung lediglich im Kreise der Vorstellungen sich ereignet, indem es den Zustand derselben verändert“ (HERBART, K. IX, 388) (1831)*

*„Sondern wir beginnen in der gewöhnlichen Ordnung von dem, was man das Unterste im menschlichen Geiste nennt, nur nicht von dem bloßen sinnlichen Vorstellungsvermögen, welches eine Abstraction ist, sondern von der Gesamt-Erscheinung des Vorstellens, Fühlens, und Begehrens, wie sie bey allen lebenden Wesen, so fern wir sie beobachten können, angetroffen wird.“ (HERBART, K. VI, 43 f.) (1825)*

*„Vorstellen, Fühlen, und Begehren, sind bekanntlich die drey obersten Klassenbegriffe, durch deren Zusammenfassung man das geistige Leben, ohne Rücksicht auf den Unterschied zwischen dem Menschen und den Thieren (...) glaubt bezeichnen zu können. Allein, wie man sie zusammenfassen müsse, um die Einheit des geistigen Lebens richtig zu erkennen? Das ist die Frage, welche man aus bloßer Erfahrung nicht beantworten konnte; und woran wir nun zuerst uns wagen wollen, um zu sehen, ob unsre synthetischen Untersuchungen etwas Brauchbares zur Verzeichnung der äußersten Umrisse der Psychologie geleistet haben?“ (HERBART, K. VI, 53) (1825)*

*„In der That sind es nur Abstractionen, denen wir uns hingeben, - es sind Benennungen a posteriori, mit denen wir uns behelfen, wenn wir sagen, ich fühle, oder ein andermal, ich begehre, oder wiederum ein andermal, ich denke. Denn jedesmal, indem wir fühlen, wird irgend etwas, wenn auch ein noch so vielfältiges und verwirrtes Mannigfaltiges, als ein vorgestelltes im Bewußtseyn vorhanden seyn; so daß dieses bestimmte Vorstellen in diesem bestimmten Fühlen eingeschlossen liegt.“ (HERBART, K. VI, 55) (1825)*



5. Im psychischen System gibt es ein *ständiges Streben nach Gleichgewicht zwischen den Vorstellungen*.<sup>25</sup> - Dies entspricht allen homöostatischen Theorien des neuronalen Systems, des psychischen Systems und des gesamten menschlichen Organismus, z.B. der Theorie Maturanas und Piagets. - Herbart beschreibt seine Sicht des Gleichgewichts so:

*„Vorstellungen sind im Gleichwichte, wenn der nothwendigen Hemmung unter ihnen gerade Genüge geschehn ist. Nur allmählig kommen sie dahin; die fortgehende Veränderung ihres Grades von Verdunkelung nenne man ihre Bewegung.*

*Mit der Berechnung des Gleichgewichts und der Bewegung der Vorstellungen beschäftigt sich die Statik und Mechanik des Geistes.*“ (HERBART, K. IV, 371) (1816)

*„Aber auch im Gemüth selbst bedarf es der Zeit, damit das gehörige Gleichgewicht der Vorstellungen eintrete. Denn man muß für das Werden dieses Gleichgewichts eine immer veränderte Geschwindigkeit annehmen, weil ihr Grund immer abnimmt, indem das Streben aller Vorstellungen geringer wird, wie es sich mehr befriedigt, hingegen das Streben derjenigen wächst, welche mehr leiden. Die Geschwindigkeit wird zuletzt unendlich klein, oder, das Gleichgewicht tritt nie vollkommen ein. Daher das beständige Flottiren der Gedanken.“* (HERBART, K. II, 212) (1806)

*„Man denke sich vorläufig einmal die Vorstellungen unter dem Bilde elastischer, gegen einander gedrängter Stahlfedern, deren Spannung vom gegenseitigen Drucke abhängt. Wäre ein System von vielen solchen, theils stärkeren, theils schwächeren, und einander theils mehr, theils weniger nahe gerückten Federn vorhanden; und würde bald hier, bald dort eine neue*

---

25 HAHN 1989, 175 f.: *„Die mathematisch beschriebenen Prozesse stehen in einem mathematisch präzisen Sinne in einem Verhältnis der Rückkopplung. Dies zeigt sich darin, daß alle mathematischen Größen, die psychologischen wie die somatologischen, in eine gemeinsame Bilanz gebracht werden können, und zwar in eine Bilanz im rechnerischen Sinne, aber auch im Wortsinne eines „Gleichgewichts“ bzw. eines „Ungleichgewichts“, das dann für die Richtung des Prozesses leitend wird. Denn die Entwicklung in leiblicher wie in geistiger Richtung in ihren Stufen und Stufenübergängen ist nichts anderes als ein Prozeß der Aquilibrierung bzw. Deäquilibrierung.“*

HAHN 1989, 177: *„So ist Herbarts Theorie der Bildsamkeit als Theorie vom Fließgleichgewicht der „inneren und äußeren Zustände“ wirklich eine Entwicklungstheorie. Alle somatische und „geistige Ausbildung“ zeigt sich als ein nach den Umständen variabler Prozeß der fließenden Aquilibrierung, der entsprechend den Bilanz- und Prozeßgleichungen eigen selektiv akzentuiert wird.“*

*Feder zwischen die übrigen hineingeklemmt, so würde sich, so oft dies geschähe, der Zustand des Gleichgewichts unter den Federn abändern; auch würde nach jeder Abänderung das ganze System noch lange fortschwingen. Dies mag das beste Gleichnis sein, was man aus der Körperwelt entlehnen kann, um das System unsrer Vorstellungen, zu welchem die Erfahrung immer neue hinzufügt, dadurch abzubilden.“* (HERBART, K. V., 109 f.) (1812)

*„Aber die Hemmung der Vorstellungen vernichtet nicht, sondern verwandelt das aufgehobene Vorstellen in ein Streben vorzustellen. Man kann die, sich gegenseitig hemmenden Vorstellungen einigermaßen mit Stahlfedern vergleichen, die, gegen einander gespannt, und zum Theil oder ganz gegen eine feste Wand gedrückt (bey dieser Wand denke man nicht an die Schwelle des Bewußtseyns), sogleich wieder in ihre erste Lage zurück-schnellen werden, sobald das Hindernis gehoben wird.“* (HERBART, K. III, 125) (1812)

6. Das psychische System steht nach HERBART in *Wechselwirkungszusammenhängen mit allen anderen Systemen in der Einheit des menschlichen Individuums*. - Das entspricht den heutigen Untersuchungen von Prozessen zwischen allen Teilsystemen im gesamten menschlichen Organismus, z.B. zwischen dem ZNS und dem sympathischen Nervensystem, das den Blutkreislauf regelt und dem parasympathischen Nervensystem, das den Verdauungsprozeß regelt, dem Immunsystem und dem Hormonsystem.<sup>26</sup>

---

26 *„Sie werden die Erwähnung derselben (der Affekte - J.G.) zu flüchtig gefunden haben. Zwar nicht hier konnten Sie den eigentlich psychologischen Begriff derselben - Abweichung der Vorstellungen von ihrem Gleichgewichte - vermissen; denn das ist eine Abstraktion, und die vollständig ausgebildete Erscheinung des Affects, wie wir ihn bey Kindern beobachten, umfaßt weit mehr. Kinder lachen und weinen; dabey sind Gefäße und Muskeln so sichtbar als möglich aufgeregt; ja nicht selten tritt bey ihnen schon wieder die Sonne hervor, während es noch regnet; und ein andermal will das Lachen gar nicht aufhören, während unser Drohen schon die Furcht herbeyruft. Kurz: der Affect ist offenbar nicht bloß psychisch sondern auch physisch; nur nicht ganz und durchaus gleichzeitig! (...) So wird vom Geiste zuerst der Leib erschüttert; dann aber dauert in diesem die Bewegung fort, und gestattet nun ihrerseits dem Geiste nicht sogleich, die natürliche Lage und Thätigkeit wiederzugewinnen. (...)*

*Nun hören Sie meine Hypothese! Das eben beschriebene Verhältnis möchte wohl nicht bloß zwischen Geist und Leib überhaupt, sondern näher bestimmt, zuerst in der Wechselwirkung des Geistes und der Nerven, dann ferner zwischen den verschiedenen Theilen des Nervensystems (Gehirn, Rückenmark, Ganglien), weiter zwischen diesen und dem Gefäßsystem sammt dem Blute und den übrigen Säften, endlich zwischen den Säften und der Vegetation mit ihren mannigfaltigen Organen, eintreten und sich wiederholen. (...)*

*Aber sehr große Verschiedenheiten können in dem Rhythmus solcher Ereignisse vorkommen; je nachdem die Glieder eines zusammenhängenden Ganzen mehr oder weniger für-*

„Zwar wissen Sie, daß es mir nicht einfallen kann, Psychologie in Physiologie zu verwandeln; aber wo uns der wirkliche, ganze Mensch entgegenkommt, haben wir da ein reines Ergebnis der Psychologie? Gewiß nicht; sondern wir sehen geistige Thätigkeiten beschränkt und gefördert durch stetes Mitwirken des Leibes; und die Mannigfaltigkeit des letzteren in ihren großen Umrissen zu überschauen, muß uns wichtig seyn, auch wenn sich finden sollte, daß die Ausbeute solcher Betrachtungen für Pädagogik nur gering seyn könne.“ (HERBART, K. IX, 351 f.) (1831)

7. HERBART hat eine psychologische Theorie der Entwicklung der gesamten menschlichen Persönlichkeit durch Lernen entworfen.<sup>27</sup>

Diese Theorie beschreibt einen Mechanismus der Selbstveränderung, der in erstaunlich hohem Maße der Theorie der Selbstveränderung durch Äquilibration von PIAGET entspricht. - Allerdings tritt bei PIAGET an die Stelle der *reproduktiven Aktivierung von Vorstellungen* die *Aktivierung von Assimilationsschemata* und an die Stelle der *Einfügung neuer Vorstellungen in Vorstellungskomplexe* die *Akkomodation von Assimilationsschemata durch operative Vollzüge*, was aus der Geschichte der Überwindung der atomistischen assoziativen Vorstellungspsychologie<sup>28</sup> gut erklärbar ist.

Daß man immer auch HERBART zur Assoziationspsychologie gezählt hat, ist allerdings, wie sich aus dem Gang meiner Analyse ergibt, falsch, denn Assoziation gibt es bei HERBART nur zwischen den elementaren uneigentlichen Vorstellungen. Man hat übersehen, daß es bei HERBART bei den uneigentlichen Vorstellungen um konstruierte elementare Einheiten geht und daß er schon Vorstellungsvermischungen und Vorstellungskomplexionen

---

*einander beweglich sind. Der Mann lacht nicht so leicht wie das Kind; er weint selten oder gar nicht. Seine volle Gesundheit erfordert, daß die verschiedenen Systeme und Organe sich einer Selbständigkeit nähern, (...)*“ (HERBART, K. IX, 370f.) (1831)

*„Beym Kinde dagegen ist Alles und Jedes für einander beweglich; jeder Reiz durchdringt das Ganze.“* (HERBART, K. IX, 371) (1831)

Vgl. z.B. BATESON 1993; BANDURA 1979, 1997.

27 HAHN 1989, 161: „Die Elementar-Matrix (hier nicht relevanter Rückbezug - J.G.) beschreibt nur das, was Herbart in Übersetzung von Leibniz' „*automate spirituel*“ den „*psychologischen Mechanismus*“ nennt. Dieser „*Mechanismus*“ ist jedoch keine mechanische Maschine nach dem Muster eines Uhrwerks o.ä. Er ist überhaupt nur in einem übertragenen Sinne eine „*Maschine*“, nämlich eine „*Maschine, die sich im Verlauf der Zeit immer anders und anders baut und demgemäß immer anders und anders wirkt und strebt.*“ (K I 306) - vgl. PIAGET 1947, 1970, 1975; GLASERSFELD 1981, 1987, 1993, 1997, 1998; ROTH 1991; VARELA 1991; SQUIRE/KANDEL 1999; GRZESIK 2001.

28 S.u.a. IRAN-NEJAD/HOMIFAR 1991; LACHNIT 1993.

als *strukturierte Aktivitätsmuster* versteht, was neuronalen Aktivitätsmustern entspricht. - Die assoziativen Beziehungen zwischen uneigentlichen Vorstellungen dürfen aber auf keinen Fall mit den qualitativen Beziehungen zwischen den psychischen Funktionseinheiten verwechselt werden. Hier gibt es z.B. natürlich alle Operationen der Begriffsbildung und der logischen Beziehungen zwischen ihnen.

Wie bei PIAGET ist nach HERBART jede Selbstveränderung ein Resultat der Aktivität des gesamten psychischen Systems. Über PIAGET hinaus hat aber HERBART ausdrücklich und nicht nur implizit für jeden Entwicklungsbereich der menschlichen Persönlichkeit, also nicht nur für den kognitiven, *dieselbe Entwicklungsgesetzmäßigkeit* angenommen. Darin und in manchem anderen entspricht seine psychologische Theorie noch mehr der New-PIAGET-Theorie von CASE<sup>29</sup> als PIAGETS Entwicklungstheorie. - Aufgrund seiner mathematischen Psychologie entspricht seine Entwicklungstheorie aber in einem noch höherem Maße der von mir vorgelegten neurologischen und psychologischen Theorie der Entwicklung durch Lernen.<sup>30</sup>

All diesen und weiteren Entsprechungen, aber auch den höchst interessanten weiterführenden Annahmen HERBARTS kann ich hier natürlich nicht nachgehen. So hat er z.B. mit der im folgenden Zitat geäußerten Ansicht vollständig recht behalten, was die Vielfalt der Vernetzungsmöglichkeiten angeht. Nur daß sich aus diesen Vernetzungsmöglichkeiten doch auch neurologisch und nicht nur psychologisch wieder so etwas wie *organische Einheiten neuronaler Aktivität* mit spezifischen psychischen Funktionen entwickelt haben, wissen wir erst aus der zunehmend genaueren Analyse der lokalen Verteilung von psychischen Funktionen bei Läsionen und aufgrund der direkten oder indirekten Messung der neuronalen Aktivität, z.B. durch das ereigniskorrelierte EEG.

*„Es ist kein Zweifel, daß unter den menschlichen Gehirnen Verschiedenheiten, theils der Bauart, theils der Bestandtheile seyn können; und es ist daher Platz genug für die Erfahrungen, nach welchen einigen Menschen gewisse Geistesthätigkeiten leichter gelingen, andern andre. Nämlich die begleitenden Modificationen des Gehirns können leichter oder schwerer von Statten gehen.*

---

29 CASE 1984, 1985, 1992, 1995, 1996, 1999.

30 GRZESIK 2001. - s.a. ROTH 1991; VARELA 1991.

*Beynahe unbegreiflich ist es dagegen, wie man sich hat können verleiten lassen, eigenen Organen die rein geistigen Thätigkeiten zuzuweisen, und gleichsam innere Sinnwerkzeuge nach Analogie der äußern anzunehmen, ja nicht bloß Sinnwerkzeuge, sondern auch Organe für moralische Eigenschaften! Die Strafe und zugleich die Widerlegung dieser Thorheit lag in der Unmöglichkeit, die gehörigen Classificationen und Sonderungen der Geistesthätigkeit auszufinden, welchen man Organe anweisen wollte. Uebrigens hätte auch bey der tiefsten Unwissenheit in wahrer Psychologie doch die Menge der Brücken und Kreuzungen im Gehirne den Physiologen sagen können, daß hier Alles mit Allem in Verbindung stehe! Und ein wenig Combinationslehre würde dann auf die Frage geholfen haben, welche Leichtigkeit oder Schwierigkeit liegen möge in der Zusammenwirkung von je zweyen, oder je dreyen, oder je vieren - oder je tausenden unter den verschiedenen Fasern und selbst unter den Elementen des Gehirns, denn daß auf die Möglichkeit der Zusammenwirkung gerade die Hauptfrage sich richte, wird man gewahr werden, man mag nun die verwickelte Construction des Gehirns, oder die höchst complicierten Thätigkeiten des Geistes bey einiger Bildung, in Betracht ziehn.“ (HERBART, K. VI, 305) (1825)(s. ANHALT 1999, 244)*

8. HERBART hat konsequent und vollbewußt die Wechselwirkung zwischen Beobachtungen (Einzelbefunden und ihren Generalisierungen) sowie erklärenden theoretischen Hypothesen praktiziert, die heute in der empirischen Wissenschaft Standard ist. Es standen ihm für die Erhebung von Befunden nur noch keine speziellen empirischen Methoden zur Verfügung. Das kompensierte er aber zu einem beträchtlichen Teil durch die analytische Schärfe seiner Beobachtungen, durch die ständige Kontrolle seiner Generalisierungen, z.B. durch die Verarbeitung abweichender Beobachtungen, und durch die heuristische Leistung seiner Mathematisierungen. Er hat damit in die Psychologie den Dualismus der Beschreibung beobachtbarer psychischer Phänomene und der Beschreibung der Gesetzmäßigkeiten, durch die die Genese dieser Phänomene erklärt werden kann, eingeführt. Dies geschah bewußt in Analogie zum Vorgehen in der modernen Naturwissenschaft seit GALILEI.

*„Es ist nämlich, um beim letzten anzufangen, ganz falsch, daß man nur da rechnen könne, wo man zuvor gemessen hat. Gerade im Gegenteil! Jedes hypothetisch angenommene, ja selbst jedes anerkannt unrichtige Gesetz einer Größenverbindung läßt sich berechnen; und man muß bei tief verborgenen, aber wichtigen Gegenständen sich so lange in Hypothesen versu-*

*chen, und die Folgen, welche aus denselben fließen würden, so genau durch Rechnung untersuchen, bis man findet, welche von den verschiedenen Hypothesen mit der Erfahrung zusammentrifft.“* (HERBART, K. V, 97) (1822)

9. HERBART suchte die Erklärung für die beobachtbaren psychischen Phänomene in einer *Statik und Mechanik des psychischen Mechanismus*.

*„Statik heißt die Lehre vom Gleichgewichte, Mechanik die Lehre von den Veränderungen, welche dem Gleichgewichte entweder vorhergehen, ehe es sich bilden kann, oder ihm nachfolgen, wenn es aufgehoben wurde.“* (HERBART, K. V, 110) (1822)

10. HERBART konzipiert eine *empirische Psychologie für den Realitätsbereich der Psyche* („Seele“) durch Selbst- und Fremdbeobachtung, durch generalisierende Abstraktion und durch mathematische Modellierung der psychischen Prozesse und keine rationale philosophische Psychologie durch idealisierende Spekulation, d.h. Abstraktion und Absolutsetzung von statischen Momenten aus allen momentanen introspektiven Befunden.

*„In ältern Zeiten, welche an der Logik das einzige Organ der Untersuchung zu besitzen glaubten, war es natürlich, daß man die Bewegung der Vorstellungsmassen, die bald zusammenwirken, bald einander mit allem in ihnen liegenden Denken, Fühlen und Begehren aus dem Bewußtseyn verdrängen, keiner bestimmten Untersuchung zugänglich achtete. Man hielt sich an den Inhalt der Vorstellungsmassen; diesen konnte man einer, freylich sehr rohen, Classification unterwerfen; und die Täuschungen, welche von da ausgingen, waren um desto mächtiger, da man nicht ahndete, daß die Bewegung den Inhalt erzeugt, und daß durch die gesellige Ueberlieferung solcher Erzeugnisse im Laufe der Jahrtausende sich endlich Producte bilden, deren Geschichte sich in keinem einzelnen menschlichen Kopfe nachweisen läßt, und die schon deshalb als ein ursprünglich Gegebenes erscheinen.“* (HERBART, K. IX, 269) (1831)

*„Es giebt überhaupt keinen gründlichen Realismus, als nur allein den, welcher aus der Widerlegung des Idealismus hervorgeht.“* (Herbart, K. VI, 55) (1825)

*„Daß die Psychologie in zwey verschiedenen Formen erscheinen könne, wußte man; sie waren mit dem Namen empirische und rationale Psychologie unterschieden worden. Aber nicht so deutlich war, daß jene analytisch, diese synthetisch seyn müsse. Die empirische Psychologie meinte fertig zu*

*seyen, wenn sie den Vorrath der Wahrnehmungen sammelte, welche der Mensch darbietet, sofern er mehr ist als ein bloßer Leib; daß sie suchen müsse, durch die Oberfläche dieser Wahrnehmungen hindurch, das Gewebe derselben bis in seine kleinsten Teile auflösend, in die verborgene Tiefe zu dringen, daß wußten Leibnitz und Locke besser als Wolf und Kant. So ging durch die beiden letztern der analytische Charakter, welchen die empirische Psychologie besitzen soll, verloren.“ (HERBART, K. IX, 273) (1831)*

11. HERBARTS erkenntnistheoretische Position ist konstruktivistisch<sup>31</sup> im Anschluß an KANTS kritischen Realismus und systemisch im Sinne eines Wechselwirkungszusammenhangs zwischen psychischem und neuronalem System als Teilsystemen des Gesamtsystems des menschlichen Individuums.

*„Die Welt, welche uns erscheint, ist unser Wahrgenommenes; also in uns. Die reale Welt, aus welcher wir die Erscheinung erklären; ist unser Gedachtes; also in uns. Dem gemäß sollten wir unser eigenes Ich, Allem zu Grunde legen. (...)*

*So gewiß nun solchergestalt die wahre Philosophie streng und vollkommen realistisch ist: so bleibt es dennoch wahr, daß alle Gegenstände des gemeinen und des philosophischen Wissen lauter Vorstellungen sind; daß alles Anschauen und Denken, alle Entbehrung und Befriedigung der Begierden, alle Lust und Unlust, in die Eine große Klasse der psychologischen Ereignisse fällt, und also auch einer psychologischen Erklärung bedarf. Obschon die allgemeine Metaphysik lehrt, daß man auch die von uns unabhängige, reale Welt durch Begriffe des Raums und der Zeit denken müsse, so darf man sich doch nicht einbilden, daß dieser Raum und diese Zeit gleichsam von außen her in die Seele kämen, und in die Wahrnehmungen der Sinne hinübergängen; sondern in dem ganz unräumlichen Vorstellen müssen die räumlichen Bestimmungen des Vorgestellten sich von vorn an erzeugen. Obschon zur Befriedigung unserer Begierden wirkliche, reale Gegenstände nöthig sind: so dringen doch diese Gegenstände nicht in die Seele; was uns unmittelbar befriedigt, das ist eine bloße Vorstellung in einem psychologisch zu bestimmenden Verhältnisse zu andern, schon vorhandenen Vorstellungen. Obschon wirkliche Schwingungen von Körpern außer uns nötig sind, damit wir harmonische Verhältnisse von Tönen mit Lust vernehmen können: so geschicht doch nicht das Mindeste, was mit diesen Schwingun-*

---

31 S. dazu die Titel von PIAGET und von VON GLASERSFELD u.vgl. EDELSTEIN/HOPPE-GRAFF 1993.

*gen auch nur die entfernteste Aehnlichkeit hätte, in der Seele selbst; sondern etwas ganz Heterogenes (Verschmelzungen vor der Hemmung) muß in uns geschehn, woraus diese, und auf ähnliche Weise auch andere Lustgefühle, sich rein psychologisch erklären lassen. Mit einem Worte, die Psychologie hat mit dem Idealismus alle Fragen gemein; nur nicht die Antworten. Und die Seele wohnt zwar in einem Leibe, auch giebt es correspondirende Zustände des einen und der andern; aber nichts leibliches geschieht in der Seele, nichts rein-geistiges, das wir zu unserm Ich rechnen könnten, geschieht im Leibe: die Affectionen des Leibes sind keine Vorstellungen des Ich, und unsre angenehmen und unangenehmen Gefühle liegen nicht unmittelbar in dem begünstigten und gehinderten organischen Leben.“ (HERBART, K. VI, 55 f.) (1825)*

12. Es gibt eine größere Zahl von Annahmen HERBARTS, die bei der heutigen Forschungslage der Neurophysiologie und der Psychologie zu empirischen Untersuchungen anregen können.<sup>32</sup> Einige wenige von ihnen sind die folgenden beschreibenden und erklärenden Annahmen

- über die Entstehung, Aufrechterhaltung und den Abfall der Aktivierung durch Aufmerksamkeit und durch das vom Handlungsziel bestimmte Interesse,
- über das Fließgleichgewicht der psychischen Aktivität,
- über den Rhythmus der menschlichen Aktivität,
- über die Anteile aller Hauptfunktionskreise an der jeweiligen Gesamtaktivität,
- über Wechselwirkungen im gesamten menschlichen Individuum,
- über Formen der Organisation und der Desorganisation in der psychischen Entwicklung,
- über sequentielle und simultane Aktivität,
- über Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen Prozeßeinheiten,
- über Möglichkeiten der erzieherischen Beeinflussung der psychischen Entwicklung.

---

32 Zur Forschungslage der Neurobiologie s. z.B. CHANGEUX 1984; EDELMAN 1995; BIRBAUMER/SCHMIDT 19963.



Das ist nur ein erster Blick auf einen hochkomplexen und hochaktuellen Zusammenhang in HERBARTS Lebenswerk. Da gibt es noch viel zu entdecken, das für die heutige Pädagogik von großer Bedeutung sein kann. Das gilt nicht nur für HERBARTS Psychologie, sondern natürlich auch für seine Erziehungstheorie, denn er hat lebenslang beide nur wechselseitig entwickelt. Deshalb ist seine Psychologie in vollem Sinne eine Pädagogische Psychologie. Darin unterscheidet sich HERBART von den meisten Pädagogen und auch den pädagogischen Psychologen bis auf den heutigen Tag, was ich als Pädagoge jetzt erst einmal belegen müßte. Statt dessen lasse ich einen außenstehenden Beobachter, nämlich Heinz von FOERSTER, mit einer 1993 formulierten Feststellung zu Wort kommen:

*„ ‚Die Schule neu erfinden!‘, der Stoßseufzer, der Wunschtraum, der mich fast über meine ganze Schulzeit gefangen hielt. (...)*

*Zu meiner Beruhigung traf ich im Laufe meines Lebens auch andere, die mit ähnlichen Stoßseufzern und Wunschträumen aufwuchsen. Und dann stieß ich auf wissenschaftliche Berichte und pädagogische Analysen, die darauf hinwiesen, daß das Problem „Schule“ in den letzten Jahren tatsächlich zu einer wachsenden Problematik wurde.*

*Was ging fehl? Das Schulsystem? Der Unterricht? Die Lehrer? der Lehrplan? etc. Das Spektrum der Symptome reichte von erschreckendem Schulausfall zu haarsträubender Inkompetenz der Absolventen, und so die entsprechenden Ätiologien und die empfohlenen Therapien.*

*Ich kenne nur kleine Ausschnitte aus der erdrückenden Literatur, die sich mit dieser Fragestellung beschäftigt, aber ich finde dort fast ausschließlich Hinweise auf die Unzulänglichkeiten der Lehrprozesse, oder gar der Lehrer selbst, ohne je sich mit dem Phänomen des Lernens, oder der Rolle des Schülers auseinanderzusetzen.*

*Ich fürchte, daß dieses ganze Dilemma aus der Bevorzugung einer Wissenschaftstheorie entspringt, die die kognitiven Prozesse von Entzücken, Faszination, Enthusiasmus, Neugierde usw., die Voraussetzung des Lernens und Verstehens sind, kontraproduktiv, ja hemmend beeinflusst.*

*Zur Verdeutlichung könnte ich auf einen Bericht des California State Board of Education hinweisen (vgl. Curriculum Commission of the State Board of Education 1989). Auf seinen fast 200 Seiten steht kein einziger Satz darüber, wie Studenten lernen, was in den Köpfen der Lernenden stattfindet*

*und worum es bei dieser gigantischen Maschinerie, genannt „Schule“, überhaupt geht.*

*Und in der Tat, was ist Lernen wirklich?*

*Wenn diese Frage im akademischen Kontext, d.h. im Fachbereich der Psychologen oder der Pädagogen gestellt wird, erhalten wir viele Antworten. Wenn jedoch diese Frage in einem operativen Kontext gestellt wird, erhalten wir überhaupt keine Antwort: wir haben nicht die geringsten Vorstellungen darüber, was in uns vorgeht, wenn wir sagen, wir hätten etwas gelernt.“ (VON FOERSTER 1997<sup>2</sup>, 14 f.)*

## **Literatur**

- ALKON, D.L.: Gedächtnisspuren in Nervensystemen und künstliche neuronale Netze. In: Spektrum der Wissenschaft, Gehirn und Kognition. Heidelberg 1990, 84-93.
- ANHALT, E.: Bildsamkeit und Selbstorganisation. Johann Friedrich Herbart's Konzept der Bildsamkeit als Grundlage für eine pädagogische Theorie der Selbstorganisation organismischer Aktivität. Weinheim 1999.
- ANTON, K.-H./ D. WEILAND: Soziale Kompetenz: vom Umgang mit Mitarbeitern; zielorientiertes Sprechen, souveränes Verhalten, Teamfähigkeit, strategisches Denken. Düsseldorf 1993.
- BADDELEY, A./C. PAPAGNO/G. VALLAR: When long-term learning depends on short-term storage. In: Journal of Memory and Language, 27, 1988, 586-595.
- BADDELEY, A.: Comprehension and Working Memory: A Single Case Study. In: Journal of Memory and Language 27, 1988, 479-498.
- BADDELEY, A.: Die Psychologie des Gedächtnisses. Stuttgart 1979.
- BADDELEY, A.: So denkt der Mensch. Unser Gedächtnis und wie es funktioniert. München 1986.
- BAERISWYL, F.: Verarbeitungsprozesse und Behalten im Arbeitsgedächtnis. Heidelberg 1989.
- BANDURA, A.: Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart 1979.

- BANDURA, A.: Self-Efficacy. The exercise of Control. New York 1997.
- BATESON, G.: Geist und Natur. Eine notwendige Einheit. Frankfurt a.M. 1993<sup>3</sup>.
- BÄUMLER, G.: Auf dem Weg zur operationalen Definition von Aufmerksamkeit. In: JANSEN, J./E. HAHN/H. STRANG: Konzentration und Leistung. Göttingen, Toronto, Zürich 1991.
- BIRBAUMER, N./R.F. SCHMIDT: Biologische Psychologie. Berlin 1996<sup>3</sup>.
- BORKENAU, P.: Anlage und Umwelt. Eine Einführung in die Verhaltensgenetik. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle 1993.
- CASE, R.: The Process of Stage Transition: A Neo-Piagetian View. In: STERNBERG, R.J. (Ed.): Mechanisms of Cognitive Development. New York 1984, 19-44.
- CASE, R.: Intellectual Development. Birth to Adulthood. Orlando, San Diego, New York, London, Toronto, Montreal, Sydney, Tokyo 1985.
- CASE, R. et alii: The Mind's Staircase. Exploring the conceptual Underpinnings of Children's Thought and Knowledge. Hillsdale, New Jersey 1992.
- CASE, R.: Capacity-Based Explanations of Working Memory Growth: A brief History and Reevaluation. In: WEINERT/F.E./W. SCHNEIDER (Eds.): Memory Performance and Competencies Issues in Growth and Development. Mahwah, New Jersey 1995, 23-44.
- CASE, R./Y. Okamoto et alii.: The Role of Central Conceptual Structures in the Development of Children's Thought. Monographs of the Society for Research in Child Development. Serial No. 246, Vol. 61, Nos. 1-2, 1996.
- CASE, R.: Die geistige Entwicklung des Menschen. Von der Geburt bis zum Erwachsenenalter. Dtsch. Übersetzung durch Karl-Ludwig Holtz und Helmut A. Mund von: Intellectual Development. From Birth to Adulthood. Heidelberg 1999.
- CHANGEUX, J.-P.: Der neuronale Mensch. Wie die Seele funktioniert - die Entdeckungen der neuen Gehirnforschung. Reinbek bei Hamburg 1984.
- CONNOLLY, K./J. BRUNER: The Growth of Competence. London, New York 1974.

- DAMASIO, A.R./D. TRANEL: Nouns and verbs are retrieved with differently distributed neural systems. In: Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. Vol. 90, June 1993, pp. 4957-4960.
- DEMPSTER, F.N.: Short-Term Memory Development in Childhood and Adolescence. In: BRAINERD, C.J./M. PRESSLEY (Eds.). New York, Berlin, Heidelberg, Tokyo 1985, 209-248.
- EDELMAN, G.M.: Göttliche Luft, vernichtendes Feuer. Wie der Geist im Gehirn entsteht - die revolutionäre Vision des Medizin-Nobelpreisträgers. München, Zürich 1995.
- EDELSTEIN, W./S. HOPPE-GRAFF (Hg.): Die Konstruktion kognitiver Operationen. Perspektiven einer konstruktivistischen Entwicklungspsychologie. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle 1993.
- EDINSEL, K.: Soziale Kompetenz und Berufserfolg. (Soziologische Studien). Aachen 1993
- EPSTEIN, S.: Entwurf einer integrativen Persönlichkeitstheorie. In: FILIPP, S.-H. (Hg.): Selbstkonzept-Forschung. Problem, Befunde, Perspektiven. Stuttgart 1984<sup>2</sup>, 15-45.
- FESTINGER, L.: Theorie der kognitiven Dissonanz. Hg. v. M. IRLE/V. MÖNTMANN. Bern 1978.
- FISCHER, P.M./H. MANDEL: Förderung von Lernkompetenz und Lernregulation. Zentrale Komponenten der Steuerung und Regulation von Lernprozessen. In: KÖTTER, L./H. MANDEL (Hg.): Kognitive Prozesse und Unterricht. Jahrbuch für empirische Erziehungswissenschaft 1983, Düsseldorf, 263-307.
- FOERSTER, H. VON: Was ist Gedächtnis, daß es Rückschau und Vorschau ermöglicht? In: SCHMIDT, S, J. (Hg.): Gedächtnis. Probleme und Perspektiven der internationalen Gedächtnisforschung. Frankfurt am Main 1991.
- FOERSTER, H. VON: Lethologie. Eine Theorie des Erlernens und Erwissens angesichts von Unwißbarem, Unbestimmbarem und Unentscheidbarem. In: VOB, R. (Hg.): Die Schule neu erfinden: systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied, Kriftel, Berlin 1997. (I.A. 1993).

- GLASERSFELD, E. VON: Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: WATZLAWICK, P. (Hg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. München 1991<sup>7</sup>, (1981), 16-38.
- GLASERSFELD, E. VON: Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus. Braunschweig, Wiesbaden 1987.
- GLASERSFELD, E. VON: Das Radikale in Piagets Konstruktivismus. In: DAIT, R./W. GRÄBER (Hg.): Kognitive Entwicklung und Lernen der Naturwissenschaften. Kiel 1993.
- GLASERSFELD, E. VON: Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt a.M. 1997.
- GLASERSFELD, E. VON: Zuerst muß man das Lernen lernen. In: VOß, R. (Hg.): SchulVisionen. Theorie und Praxis systemisch-konstruktivistischer Pädagogik. Heidelberg 1998.
- GRUBER, H./A. RENKL (Hg.) Wege zum Können: Determinanten des Kompetenzerwerbs. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle 1997.
- GRZESIK, J.: Von dem praktischen Nutzen einer wissenschaftlichen Begründung des Unterrichtens. In: Die Höhere Schule 21 (11/1968), 281-288.
- GRZESIK, J.: Die Rolle der Zweck-Mittel-Relation bei der Planung von Lernprozessen. In: Bildungstradition und moderne Gesellschaft. Festschrift für H.H. Groothoff. Hannover 1975.
- GRZESIK, J.: Unterrichtsplanung. Eine Einführung in ihre Theorie und Praxis. Heidelberg 1979.
- GRZESIK, J.: Begriffe lernen und lehren. Stuttgart 1992<sup>2</sup> (1988).
- GRZESIK, J.: Der kompetente Leser als Ziel des Literaturunterrichts. In: Humanität und Bildung. Festschrift für Clemens Menze zum 60. Geburtstag, hrsg. v. SCHURR J./K.H. BROECKEN/R. BROECKEN. Hildesheim, Zürich, New York 1988, 257-274.
- GRZESIK, J.: Textverstehen lernen und lehren. Geistige Operationen im Prozeß des Textverstehens und typische Methoden für die Schulung zum kompetenten Leser. Stuttgart 1996<sup>2</sup> (1990).
- GRZESIK, J.: Geistige Operationen beim Fremdverstehen im Literaturunterricht. In: Der Deutschunterricht, 4, 1989, 7-18.

- GRZESIK, J.: Unterricht: Der Zyklus von Lehren und Lernen. Soziologische und psychologische Grundlegung. Praxis der Verständigung über Lerntätigkeiten. Stuttgart, Dresden 1994.
- GRZESIK, J./E. ANHALT (Hg.): Unterricht: Der Zyklus von Lehren und Lernen. Soziologische und psychologische Grundlegung. Praxis der Verständigung über Lerntätigkeiten. Materialien: Quellentexte und Grafiken. Stuttgart, Dresden 1994.
- GRZESIK, J.: Was kann und soll Erziehung bewirken? Münster 1998.
- GRZESIK, J./K.-H. HAHNENGREB/A. HERMANNS/R.-D. PRECHT/B.-A. STEGMANN/K.-U. WASMUTH: Kann das Verstehen wissenschaftlicher Texte gelernt und gelehrt werden? Ein Training von Fähigkeiten, theoretischen Textsinn mental zu modellieren. Münster 1998.
- GRZESIK, J.: Operative Lerntheorie. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung des Menschen durch Selbstveränderung. Bad Heilbrunn/OBB. 2002.
- HECKHAUSEN, H.: Kompetenz. In: RITTER, J./K. GRÜNDER: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Darmstadt 1976, Bd. IV, 918-934.
- HERBART, J.F.: Sämtliche Werke, in chronol. Reihenfolge, hg. von Karl KEHRBACH u. Otto FLÜGEL. 19 Bde. Aalen 1964.
- HOFFMANN, J.: Vorhersage und Erkenntnis. Die Funktion von Antizipationen in der menschlichen Verhaltenssteuerung und Wahrnehmung. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle 1993.
- IRAN-NEJAD A./A. HOMAIFAR: Assoziative und nicht-assoziative Theorien des verteilten Lernens und Erinnerns. In: SCHMIDT, S.J.: Gedächtnis. Probleme und Perspektiven der internationalen Gedächtnisforschung. Frankfurt am Main 1991, 206-249.
- JOHNSON-LAIRD, P.: Mental Models. Towards a Cognitive Science of Language, Inference and Consciousness. Cambridge, Mass. 1983.
- JOHNSON-LAIRD, P.: The computer and the mind. An introduction to cognitive science. Cambridge, Mass. 1988.
- KANDEL, E.R./J.H. SCHWARTZ/Th.M. JESSEL (Hg.): Neurowissenschaften. Heidelberg, Berlin, Oxford 1996.
- KANDEL, E.R./I. KUPFERMANN: Von den Nervenzellen zur Kognition. In: Neurowissenschaften. Heidelberg, Berlin, Oxford 1996, 327-352.

- KANDEL, E.R.: Gehirn und Verhalten. In: Neurowissenschaften. Heidelberg, Berlin, Oxford 1996, 5-19.
- KANDEL, E.R.: Neuronen und Verhalten. In: Heidelberg, Berlin, Oxford 1996, 21-41.
- KLIMESCH, W.: Struktur und Aktivierung des Gedächtnisses. Das Vernetzungsmodell: Grundlagen und Elemente einer übergreifenden Theorie. Bern, Stuttgart, Toronto 1988.
- KLUWE, R.H.: Intentionale Steuerung kognitiver Prozesse. In: Kognitionswissenschaft 1997, 6, 53-69.
- KLUWE, R.H.: Kognitives Wissen und Ausführungskontrolle: Metakognition. In: Griffin, D.R. (Ed.): Animal Mind - Human Mind. Berlin 1982, 201-224.
- KORNHUBER, H.H.: Handlungsentschluß, Aufmerksamkeit und Lernmotivation im Spiegel menschlicher Hirnpotentiale. Mit Bemerkungen zu Wille und Freiheit. In: HECKHAUSEN, H./P.M. GOLLWITZER/F.E. WEINERT (Hg.): Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften. Berlin, Heidelberg, New York, London, Paris, Tokyo 1987, 376-401.
- KOSSLYN, St.M.: Image and Mind. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts 1980.
- KUHL, J./J. BECKMANN: Handlungskontrolle. Von der Kognition zum Verhalten. Berlin 1985.
- KUHL, J./K. KRASKA: Self-Regulation and Metamotivation: Computational Mechanisms, Development, and Assessment. In: KANFER, R./P.L. ACKERMANN & R. CUDECK (Eds.): Abilities, motivation an methodology: The Minnesota Symposium on individuel differences (pp. 343-368). Hillsdale 1989.
- LACHNIT, H.: Assoziatives Lernen und Kognition. Ein experimenteller Brückenschlag zwischen Hirnforschung und Kognitionswissenschaften. Heidelberg, Berlin, Oxford 1993.
- LUHMANN, N.: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Erster Teilband. Frankfurt am Main 1997.
- MARKOWITSCH, H.J.: Neuropsychologie des menschlichen Gedächtnisses. Spektrum der Wissenschaft 9, 1996, 52-61.

- MASSON, M.E.J./J.A. MILLER: Working Memory and Individual Differences in Comprehension and Memory of Text. In: *Journal of Educational Psychology* 1983, V.I.75, No. 2, 311-318.
- MCCLELLAND, J.L./D.E. RUMELHART/PDP Research Group: *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition*. Vol. 1: Foundations. Vol. 2: Psychological and Biological Models. Cambridge, Mass., London 1986.
- MCCLELLAND, J.L./D.E. RUMELHART: Distributed memory and the representation of general and specific information. In: *Journal of Experimental Psychology: General* Vol. 114, 1985, 159-188.
- NAUTA, H./J.H. WALLE/M. FEIRTAG: Die Architektur des Gehirns. In: *Gehirn und Nervensystem* 1988<sup>9</sup>, 88-98.
- NAUTA, J.H./M. FEIRTAG: *Neuroanatomie. Eine Einführung*. Heidelberg 1990.
- PAIVIO, A.: Imagery and long-term Memory. In: KENNEDY, A./A. WILKES (Eds.): *Studies in Long-Term Memory*. London 1975, 57-85.
- PAIVIO, A.: *Imagery and verbal processes*. New York u.a. Holt, Rinehart & Winston, XI. 1971.
- PAIVIO, A.: *Mental representations. A dual coding approach*. Oxford, New York 1986.
- PAIVIO, A.: Visuelles Vorstellen und verbale symbolische Prozesse. In: STEINER, G. (Hg.): *Die PsychoPalm, G.: Assoziatives Gedächtnis und Gehirntheorie*. In: *Spektrum der Wissenschaft*, 1990, 164-174.
- PALM, G.: Modellvorstellungen auf der Basis neuronaler Netzwerke. In: MANDL, H./H. SPADA (Hg.): *Wissenspsychologie*. München, Weinheim 1988, 488-502.
- PALM, G.: *Cell Assemblies as a Guide for Brain Research. Concepts in Neuroscience*, 1, 1990, 133-147.
- PALMER, S.E./R. KIMCHI: The Information Processing Approach to Cognition. In: KNAPP, T.J./L.C. ROBERTSON (Eds.): *Approaches to Cognition: Contrasts and Controversies*. Hillsdale (N. J.) 1986, 37-77.
- PIAGET, J./B. INHELDER: *Die Entwicklung des inneren Bildes beim Kind*. Frankfurt a.M. 1979 (1. A. 1966).



- PIAGET, J.: Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Stuttgart 1976 (1.A, 1975).
- PIAGET, J.: Psychologie der Intelligenz. Olten/Freiburg i.Br. 1966\*\*\* (1. A. 1947).
- PIAGET, J.: Meine Theorie der geistigen Entwicklung, hrsg. v. R. FATKE. Frankfurt a.M. 1988. (1.A. 1970)
- PIAGET, J.: Über Pädagogik. Weinheim und Basel 1999.
- PRIBRAM, K.H.: Mind, Brain, and Consciousness: The Organisation of Competence and Conduct. In: DVIDSON, J.M./R.J. DEVIDSON (Eds.): The Psychobiology of Consciousness. New York, London 1980, 47-63.
- PRINZ, W./G. ROTH/S. MAASEN: Kognitive Leistungen und Gehirnfunktionen, In: ROTH, G./W. PRINZ (Hrsg.): Kopf-Arbeit: Gehirnfunktionen und Kognitive Leistungen. Heidelberg, Berlin, Oxford 1996, 3-35.
- PYLYSHYN, Z.W.: What the mind's eye tells the mind's brain: a critique of mental imagery. Psychological Bulletin, 80, 1973, 1-24.
- ROBINSOHN, S.B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied, Berlin 1975<sup>5</sup>.
- ROTH, G.: Neuronale Grundlagen des Lernens und des Gedächtnisses. In: SCHMIDT, S.J. (Hrsg.): Gedächtnis. Probleme und Perspektiven der internationalen Gedächtnisforschung. Frankfurt am Main 1991, 127-158.
- RUMELHART, D.E.: The architecture of mind. A Connectionist Approach. In: POSNER, M. (Ed.): Foundations of cognitive science. Cambridge/Mass. 1989, 133-159.
- SCHWARZER, R.: Optimistische Kompetenzerwartung: Zur Erfassung einer personellen Bewältigungsressource. In: Diagnostica 1994. 40. Heft 2. 105-123.
- SEARLE, J.R.: Ist der menschliche Geist ein Computerprogramm? In: Verständliche Forschung: Gehirn und Bewußtsein. In: Spektrum der Wissenschaft 1994, 148-154.
- SEEL, N.M.: Weltwissen und mentale Modelle. Göttingen 1991.

- SICHLER, R.: Psychodiagnostische Grundkompetenzen. In: SARGES, W. (Hrsg.) Managementdiagnostik. Göttingen u.a. 1995<sup>2</sup>.
- SMITH CHURCHLAND, P.: Die Neurobiologie des Bewußtseins. Was können wir von ihr lernen? In: METZINGER, Th. (Hrsg.): Bewußtsein. Paderborn u.a. 1996<sup>2</sup>, 463-490.
- SQUIRE, L.R./E.R. KANDEL: Gedächtnis: Die Natur des Erinnerns. Heidelberg, Berlin 1999.
- STÄUDEL, Th.: Problemlösen, Emotionen und Kompetenz. Die Überprüfung eines integrativen Konstrukts. Regensburg 1987.
- VARELA, F.J.: Allgemeine Prinzipien des Lernens im Rahmen der Theorie biologischer Netzwerke. In: SCHMIDT, S.J. (Hrsg.): Gedächtnis. Probleme und Perspektiven der interdisziplinären Gedächtnisforschung. Frankfurt am Main 1991.



## Margret Kaiser - El-Safti

### *Die Aktualität von Herbart*

#### *Versuch, die historische Perspektive für eine aktuelle Sicht Herbarts fruchtbar zu machen*

In neueren, *umfassenden* Stellungnahmen zur Lehre HERBARTS, – Philosophie, Psychologie und Pädagogik betreffend, – wird in der Regel auf die vorwiegend historische Bedeutung HERBARTS abgehoben.<sup>1</sup> Diese Grundeinstellung ist gewiss nicht falsch, denn angesichts der zahlreichen Missverständnisse, die gerade HERBARTS bedeutende Lehre auf sich zog, muss man für korrekte Aufarbeitung aus historischer Distanz dankbar sein. Ich selbst hatte in meiner kürzlich erschienenen Arbeit „*Die Idee der wissenschaftlichen Psychologie – Immanuel Kants kritische Einwände und ihre konstruktive Widerlegung*“<sup>2</sup> vorwiegend historisch argumentiert und HERBART lediglich in einem „*Appendix*“ (der aber immerhin 40 Seiten umfasst) als Kantkritiker und Vorläufer der phänomenologischen Psychologie Carl STUMPFS gewürdigt.<sup>3</sup>

Erst nachträglich und mit der Frage der *Aktualität* von HERBART konfrontiert, nahm ein Gedanke Gestalt an, der gleichermaßen die historische wie die aktuelle Bedeutung von HERBART zusammenfassen sollte: Die historische Relevanz wird in Hinblick auf die Wissenschaftsgeschichte der Psychologie gesehen und daran festgemacht, dass es allein HERBART war, der energisch gegen das negative Verdikt Front machte, mit dem einst Immanuel KANT die Entwicklung einer wissenschaftlichen Psychologie zu verhindern suchte, indem HERBART an brisanten Punkten der englischen Philosophie des 18. Jahrhunderts wieder anknüpfte, die KANT nicht geschätzt, deren Problemstellung er aber auch nicht hinreichend erkannt oder zu einer produktiven Lösung weiter verarbeitet hatte. Die aktuelle Bedeutung

---

1 Vgl. F. TRÄGER (1982), *Herbarts realistisches Denken*, Würzburg; Vgl. W. HENCKMANN (1999), *Einleitung und textkritische Ausgabe der Neuauflage von Herbart, Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie*, Hamburg; vgl. J. F. HEESCH (1999), *Johann Friedrich Herbart zur Einführung*, Hamburg.

2 Erschienen 2001 in Würzburg bei Königshausen & Neumann.

3 Vgl. a.a.O., S. 267-308.

HERBARTS resultiert daraus, dass er Problemstellungen wieder aufgriff, die KANT für unlösbar, weil mit antinomischen Widersprüchen behaftet, ad acta legte und die bis heute, gewissermaßen im Schatten der Autorität KANTS, keine Lösung gefunden haben oder lediglich Scheinlösungen produzieren. Etwas frei kommentiert betreffen diese angeblich unlösbaren Widersprüche wissenschaftstheoretische Grundlagenfragen der Psychologie wie das Verhältnis von Freiheit und Kausalität; das Auseinanderklaffen von theoretischer und praktischer Vernunft oder Erkenntnis des Faktischen und Orientierung an Werten, die nicht von Fakten abgeleitet werden können; das Leib-Seele-Verhältnis oder, in der Wendung der ontologischen zur wahrnehmungstheoretischen Frage, wie die unausgedehnte Geistseele die räumlich ausgedehnte materielle Dingwelt wahrzunehmen vermag. In weiterer Perspektive war die Problematik der Begriffe des Raumes und der Zeit, vornehmlich in Verbindung mit dem Unendlichkeitsbegriff, impliziert.<sup>4</sup>

Die das heutige Denken noch am meisten beschäftigende Frage scheint diejenige zu sein, wie und woher Wissenschaft und Lebenswelt *Wertorientierungen* hernehmen sollen. Macht es heute noch Sinn, neben der Welt der Fakten noch an Werte zu glauben, von *Werten an sich* (die in einem Reich für sich, in einem Wertehimmel, existieren) zu reden und/oder haben wir neben den Sinneswerkzeugen für die dingliche Welt noch ein besonderes *Organ* für die *Wahrnehmung* von Werten? Woher *wissen* wir denn von Werten, *erschließen* wir mit Verstand oder Vernunft die allgemeine *Geltung* bestimmter Werte und wie können Andersdenkende zu deren Akzeptanz gezwungen werden, oder haben Werte keine allgemeine, sondern nur relative Geltung, je nach wechselnder Kultur und Interessenslage bestimmter Gruppen? Dass aus wissenschaftlicher Erkenntnis keine Wertgesichtspunkte zu extrahieren sind, gehört inzwischen und spätestens seit der Forderung „wertfreier Wissenschaft“ zum modernen methodologischen Grundwissen; offen und von zunehmender Bedeutung, ja Bedrängnis erscheint dagegen die Frage, wie und ob Wertgesichtspunkte den zukünftigen Gang (die unabsehbare Menge

---

4 Ich habe KANTS Behandlung der Antinomien in Zusammenhang mit Grundlagenfragen der wissenschaftlichen Psychologie ausführlich in der von KANT vorgegebenen Weise im 4. Kapitel meiner Arbeit behandelt. – Die Antinomien Raum, Zeit und Kausalität betreffend sind in der transzendentalen Philosophie noch mit genuin metaphysisch-theologischen Fragen verknüpft, wie die Frage nach dem Anfang der Welt durch göttliche Schöpfung oder der Frage nach der Rückführung des Seienden auf einen selbst ungegründeten (göttlichen) Grund.

der Inhalte, das nicht mehr zu beeinflussende Tempo und die zahlreichen Richtungen) der Wissenschaft beeinflussen können oder sollen.

Diese für unsere moderne Gesellschaft charakteristische Problematik ist nicht allein aus der parallelen Erscheinung fortschreitender Säkularisierung mit dem Wissenschaftsprogress entstanden, sondern resultiert auch aus der Art und Weise, wie die größte deutsche philosophische Autorität, Immanuel KANT, auf diese sich bereits zu seiner Zeit abzeichnende Entwicklung reagierte, indem KANT eine unpassierbare Grenze zwischen einer der praktischen Vernunft zugänglichen intelligiblen moralischen Welt und der pro-saischen, dem wissenschaftlichen Verstand erreichbaren faktischen Welt errichtete. Das psychologisch Bemerkenswerte an dieser Maßnahme war, dass KANT den je unterschiedlichen Zugang zu den beiden Welten an unterschiedliche Seelenvermögen (theoretischer Verstand, praktische Vernunft, freier Wille) knüpfte, sich jedoch ausdrücklich nicht um die empirisch-psychologisch nachweisbare *Leisbarkeit* des Geforderten mittels der Vermögen bekümmerte, diese vielmehr in letzter Instanz einem transzendentalen Subjekt überantwortete oder gar in das unerkennbare „*Ding an sich*“ verlegte, die der Kontrolle durch Erfahrungswissenschaft prinzipiell entzogen oder entzogen waren.<sup>5</sup>

Durch diese Maßnahme zeigte KANT meines Erachtens an, dass er letztlich den dem modernen Denken suspekt gewordenen cartesianischen Dualismus zweier Substanzen, einer denkenden und einer ausgedehnten Substanz, nicht überwand oder überbrückte, sondern den älteren Dualismus der *Substanzen* lediglich durch den Dualismus der beiden *Welten* erneuerte. Infolgedessen musste ihm auch daran gelegen sein, die Erkenntnisse der *anticartesianischen* Philosophie und Wahrnehmungspsychologie, die im Rahmen der englischen Philosophie des 18. Jahrhunderts in Reaktion auf den cartesianischen Dualismus auf den Weg gebracht worden waren, wieder zurück zu drängen. Dort hatte sich nämlich die Wende von der Substanz- und *Seinserkenntnis* (Ontologie) zur Erforschung der Struktur der *Wahrnehmung* des Seienden angebahnt, und war an die Stelle der „alten“ Ontologie die Favorisierung psychologischer Erkenntnisgewinnung auf der Basis der Erfahrung und Wahrnehmung („*esse als percipi*“) getreten.

---

5 Ich habe die korrekte Ausarbeitung dieses Gedankens im 3. Kapitel meiner Arbeit „*Die Idee der wissenschaftlichen Psychologie*“ durchgeführt, ohne an dieser Stelle auf HERBART zu rekurrieren, der sich in der Tat in seinem Werk immer wieder mit der von KANT gezogenen Grenze und mit der angeblichen Unauflösbarkeit der Antinomien befasste.

HERBART hatte freilich, abgesehen von erkenntniskritischen Gründen, die *Radikalisierung* dieser Position betreffend<sup>6</sup>, Grund genug, seinerseits nicht *allzu ausdrücklich* an die inzwischen geradezu verachteten englischen Philosophen<sup>7</sup> anzuschließen und den nicht weniger psychologiefeindlichen Deutschen Idealismus mehr als ohnehin schon zu provozieren. Der Widerstand gegen HERBARTS Psychologie von Seiten der deutschen neukantianistischen Philosophie ab der Mitte des 19. Jahrhunderts, der neben politischen Gründen (Deutschland erstarkte zum Nationalstaat, der zur *Pflege*, nicht zur *Kritik* seiner großen Denker und Dichter verpflichtete) der vehementen Kantkritik HERBARTS galt, scheint bis heute zu verdecken, dass gerade an HERBART anknüpfend das aktuelle Problem der Begründung von Werten gegen die alles vereinnahmende Wissenschaft neu gestellt werden kann und muss, – allerdings nur dann, wenn der Psychologie wieder Aufgaben zugetraut werden, die nach HERBARTS Auffassung einst zu deren Selbstverständnis zählten. Dazu gehörte eben auch die Behandlung metaphysischer Fragen wie das Leib-Seele-Problem, – und sei es ‚nur‘ in Verbindung mit der Klärung der spezifisch menschlichen Wahrnehmung. Das Wahrnehmungsproblem erschöpfte sich nach HERBART aber nicht allein in der Analyse der Wahrnehmung der in Zeit und Raum gegebenen *Dingwelt* durch ein nicht-raum-zeitlich ausgedehntes *Geistwesen*, das nach KANT mit prinzipiell unlösbaren Problemen konfrontierte<sup>8</sup>; die Analyse der Wahrnehmung hatte sich, insofern sie als unverzichtbare *Basis* der Erkenntnis ernst genommen wurde, nach HERBART *auch* auf die Frage zu erstrecken, wie die Wahrnehmung eines immateriellen, von der Zeit unabhängig gel-

- 
- 6 Nach George BERKELEY löste sich das Sein ganz und gar in sein Wahrgenommenwerden auf („*esse percipi*“), was als ein dem Realismus und dem naturwissenschaftlichen Denken feindlicher, der Religion und dem Immaterialismus verpflichteter Idealismus gedeutet werden konnte. Vgl. BERKELEY (1978), Eine Abhandlung über die Prinzipien der menschlichen Erkenntnis, Hamburg, S. 26 ff.
- 7 Beispielhaft sei diesbezüglich auf NIETZSCHE verwiesen, der das inzwischen angesammelte Ressentiment gegen die englische Philosophie von Seiten deutscher Denker und Dichter unter dem Motto „*Das ist keine philosophische Rasse – diese Engländer*“ in „*Jenseits von Gut und Böse*“, lautstark zusammenfasste! (Vgl. Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe (1980)(hg. v. G. COLLI/M. MONTINARI) Berlin, Bd. 5, S. 195.
- 8 KANT hatte in der „*Kritik der reinen Vernunft*“ erklärt, dass es nie einem Menschen möglich sein würde zu klären, „*wie in einem denkenden Subjekt überhaupt, äußere Anschauung, nämlich die des Raumes [...] möglich sein würde.*“ In KANT Werke (hg.v. W. WEISCHEDL), Darmstadt, Bd. 4, S. 391. Nicht zuletzt an dieser Problematik ließ KANT das Projekt einer wissenschaftlichen Psychologie scheitern. Vgl. zur psychologischen Problematik der Raumwahrnehmung meinen Aufsatz (1999) *Carl Stumpfs phänomenologische Konzeption der Raumvorstellung*, in, KODIKAS/CODE, *Ars Semiotica*, 22, 3-4, S. 255-276.

tenden Schönen und Guten und also Wertvollen zu erklären sei. *Beiden* Fragenkomplexen steht die wissenschaftliche Psychologie heute fremd gegenüber: das Leib-Seele-Problem hat sie kampfflos einer dafür gänzlich unausgerüsteten Gehirnforschung überlassen und ‚Wahrnehmung‘ engte sich im Laufe des vergangenen Jahrhunderts psychologischer Forschung auf Reiz- und Informationsverarbeitung respektive objektivierende (zählende, messende) Verhaltensbeobachtung ein.<sup>9</sup>

Die Lösung des Problems, wie Werte in der *modernen* Welt einerseits gegen überholte Positionen, andererseits aber auch gegen das Selbstverständnis einer sich zunehmend ausbreitenden „wertfreien“ Wissenschaft verteidigt, nachgewiesen oder gar durchgesetzt werden können, dürfte nicht zuletzt die Pädagogik etwas angehen, die auch im Gewand der *Erziehungswissenschaft* wohl kaum daran vorbei kommt, nicht *nur* effiziente Techniken der Erziehung zu entwickeln, sondern *auch* Ziele zu formulieren, die zwangsläufig mit Werten verbunden sind. Dass sie das im Übrigen ständig, wenngleich mehr oder weniger unbewusst, auch tut, sei nur am Rande angemerkt und ganz das Gleiche gilt für die Psychologie, beispielsweise Entwicklungspsychologie, wenn sie etwas verschämt von „*Entwicklungsaufgaben*“, statt von „*Entwicklungszielen*“ spricht.<sup>10</sup> Diese Ziele, von der *eigentlichen* Wissenschaft abgetrennt, rein formal aufzulisten oder das *Problem* „wertfreier“ Wissenschaft lediglich abstrakt zur Diskussion zu stellen oder gar zu ignorieren, dürfte den vielbeklagten Werteverfall in unserer modernen Gesellschaft noch vorangetrieben haben. Demgegenüber könnte die Einbeziehung der Psychologie in Fragen wie folgende: wie werden Werte *wahrgenommen*? Wie wird ein „*moralischer Sinn*“ („*moral sense*“) *erzogen*? Wie werden Werte *tradiert* – *in the long run* sehr wohl weiter führen und sei es nur im Hinblick darauf, dass diese Fragen wieder gestellt und lebendig werden, statt in den Abgrund zu verschwinden, den KANT zwischen transzendentaler Philosophie und psychologischer Erkenntnis geschaffen hatte.

Aus eben diesen Fragen – existiert und was leistet der „*moralische Sinn*“, wie werden Werte *wahrgenommen*, gibt es eine irgendwie empirisch-objek-

---

9 Das heißt, dass auch jegliche Befragung zur Verhaltensbeobachtung zu zählen ist, während das tiefenpsychologisch orientierte Interview sich dem annähert, was in der phänomenologischen Psychologie mit „*innere Wahrnehmung*“ im Unterschied zur „*äußeren Wahrnehmung*“ abgedeckt wurde; die Begriffe der ‚inneren‘ respektive ‚äußeren‘ Wahrnehmung, wie sie in der phänomenologischen Psychologie bei BRENTANO, STUMPF, HUSSERL und SCHELER verwendet wurden, sind heute gänzlich aus der psychologischen Terminologie verschwunden.

10 Vgl. dazu R. OERTER/L. MONTADA (1995), Entwicklungspsychologie, Weinheim, S. 120 ff.



tivierbare Basis von Werten, sind Werte Objekte der Wahrnehmung oder bloße Konstruktionen, beliebige Gedankendinge, die aus dem jeweiligen situativen Kontext menschlicher Interessen, Begierden und Wünschen entstehen und herausgefiltert werden, irgendwie zweckmäßige Gebilde, die von Kultur zu Kultur, von Zeitraum zu Zeitraum variieren, – entstand die Motivation, die komplexe Vielfalt der HERBARTSchen Lehre auf das Problem der *Wahrnehmung* in genuin *psychologischer* Fragestellung zu konzentrieren – freilich unter der Annahme, dass hier auch ein Hauptmotiv des bedeutenden Forschers gelegen haben könnte, das aber bislang noch gar nicht oder nicht hinreichend in Sicht gekommen ist.<sup>11</sup>

\*

HERBART war derjenige Philosoph des beginnenden 19. Jahrhunderts, der auf KANTS ablehnende Haltung schon der *Idee* einer wissenschaftlichen Psychologie gegenüber, mit einer ausgearbeiteten Konzeption derselben reagierte und widerlegte, was KANT nicht für möglich, weil *für nicht wünschenswert* gehalten hatte. Nach KANT sollte ja einerseits nur da von Wissenschaft die Rede sein dürfen, wo Mathematik zum Tragen kommen könnte, dies jedoch bei der Psychologie im Hinblick auf die subjektiven und körperlosen Phänomene des *inneren* Sinns nicht gegeben sei<sup>12</sup>, andererseits kontrastierten KANTS ethischer Freiheitsbegriff und die Anwendung des Kausalbegriffs auf Seelisches im Rahmen einer empirischen Psychologie.<sup>13</sup> HERBART suchte KANT zu widerlegen, indem er nicht nur das Vermisste in

---

11 Der Sache nach ist das Verhältnis von Philosophie und Psychologie hinsichtlich der Bestimmung von Moral ja bereits wieder zur Sprache gekommen in der an L. KOHLBERG anschließenden Diskussion und tauchte dort in der neuerlich beliebten Diskussion über moralische Gefühle auch der Begriff des „*moral sense*“ wieder auf. Vgl. E. TUGENDHAT (1993), Die Rolle der Identität in der Konstitution der Moral, in, *Moral und Person*, / hg. v. G. NUNNER-WINKLER u. W. EDELSTEIN Frankfurt/M., S.38. Von HERBART war innerhalb dieser Diskussion allerdings nie die Rede.

12 Vgl. KANT, *Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaft*, Vorrede, S. 15, in, *Werke*, a.a.O., Bd. 8: „*Noch weiter aber, als selbst Chymie, muß empirische Seelenlehre jederzeit von dem Range einer eigentlich so zu nennenden Naturwissenschaft entfernt bleiben, [...] weil Mathematik auf die Phänomene des inneren Sinnes und ihre Gesetze nicht anwendbar ist, [...]*“. Alle Kantzitate werden nachfolgend der angezeigten Ausgabe entnommen.

13 Vgl. KANT, *Kritik der praktischen Vernunft*, a.a.O., Bd. 6, S. 219 f. Auf S. 222 heißt es, dass eine psychologisch verstandene Freiheit „*nichts besser, als die Freiheit eines Bratenwenders sein [würde], der auch, wenn er einmal aufgezogen worden, von selbst seine Bewegungen verrichtet*“.

Form einer ausgearbeiteten mathematischen Grundlegung nachlieferte, sondern diese auch in einen metaphysischen Überbau einarbeitete, während KANT sich ausdrücklich gegen eine Verankerung der Psychologie in der Metaphysik ausgesprochen und jeglichen Typus rationaler Psychologie als wissenschaftliche Psychologie, *weil sie die menschlichen Verstandeskräfte schlechterdings überfordere*, zurückgewiesen hatte.<sup>14</sup> HERBART suchte aber auch den ethisch motivierten Einwand KANTS gegen die Psychologie zu entkräften (die Bedrohung der absoluten Freiheit durch eine kausalerklärende deterministische Psychologie), indem er seinerseits darauf hinwies, dass, wenn im Zuge der von KANT vorgegebenen transzendentalen (absoluten) Freiheit, für die keinerlei Ursächlichkeit angenommen werden durfte, auch das Kausalverhältnis zwischen Erziehendem und Zögling entfalle, dann der Gedanke an erzieherische Einwirkung überhaupt zu streichen, und Erziehung also gar nicht möglich sei.<sup>15</sup> Im Titel von HERBARTS psychologischen Hauptwerk „Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik“, erstmals 1824/25 erschienen, wurde die in mehrfacher Beziehung neue Sicht der Dinge angekündigt und in steter Auseinandersetzung mit KANT durchgeführt.

Obwohl die hier von HERBART nach Analogie mit der Naturwissenschaft entworfene „*Statik und Mechanik des Geistes*“ als *Initialzündung* der wissenschaftlichen Psychologie in Deutschland einzuschätzen ist<sup>16</sup>, werde ich auf diese Seite der HERBARTSchen Psychologie kaum Bezug nehmen, weil ihre eigentliche Bedeutung meines Erachtens nur im Kontext der HERBARTSchen Metaphysik und Methodologie zu würdigen wäre, was hier jedoch aus Platzgründen nicht zu leisten ist. Der Hauptgedanke beruhte auf den (methodologischen und metaphysischen) Grundsätzen, die Psychologie zum

---

14 Vgl. KANT, Kritik der reinen Vernunft, a.a.O., Bd. 4, den Abschnitt „*Betrachtung über die Summe der reinen Seelenlehre*“, S. 383 ff., wo KANT mit den Widersprüchen und Paralogismen der rationalen Psychologie „*als eine, alle Kräfte der menschlichen Vernunft übersteigende Wissenschaft*“, abrechnete. (S. 384)

15 Vgl. HERBART (1962), Über die Dunkle Seite der Pädagogik, in, Kleine Abhandlungen zur Pädagogik, Amsterdam, S.68: Die transzendente Freiheit „*muss alle Pädagogik eine Inkonsistenz kosten, weil die intelligible That der Freiheit in gar keinen Zeitverhältnisse steht, die Erziehung aber, wenn wir ihr zeitliches Beginnen und Fortschreiten, wenn wir das Causalverhältnis zwischen Erzieher und Zögling hinwegdenken für uns etwas völlig Unverständliches wird.*“

16 Th. ZIEHEN (1900) betonte in seiner Arbeit, Das Verhältnis der Herbart'schen Psychologie zur physiologisch-experimentellen Psychologie, Berlin, S. 17, dass die „*moderne Psychologie[...]* ganz und gar die Nachfolgerin Herbart's“ sei.

einen von einer weltanschaulich-religiösen Philosophie ohne wissenschaftliches Fundament zu *emanzipieren*, zum anderen von der *einen, einfachen* Seele *Ausdehnung* und *Vielheit* im Sinne eines räumlichen Nebeneinanders *fernzuhalten*<sup>17</sup> und dasjenige, was als bloße *Qualität* der wissenschaftlichen Behandlung entzogen, in *Quantitiv-Berechenbares* umzuwandeln.<sup>18</sup> An die Stelle der Berechnung von extensiven Größen hatte die der intensiven Größen (der Berechnung, wengleich nicht Messung der Grade von Stärke, Klarheit, Verdunklung und Verschmelzung der Vorstellungskomplexe) zu treten. Flüchtige Aktualisierungsversuche der mathematischen und naturwissenschaftlichen Seite der HERBARTSchen Lehre ohne Bezugnahme auf den metaphysischen Kontext erscheinen mir fragwürdig, insofern HERBARTS rechnende Psychologie weder Ähnlichkeit hat mit der heute in den Sozialwissenschaften verwendeten Statistik, noch als Vorwegnahme der modernen Gehirnforschung gelesen werden darf.

Im Übrigen bewegte sich HERBARTS Psychologie auf mehreren Ebenen; die rechnende Prozedur setzte ja nur an einigen wenigen, wengleich wichtigen metapsychologischen Grundlagenfragen an, während HERBART über einen viel reicheren Schatz subtiler psychologischer Beobachtungen und Kenntnisse verfügte und als ein Meister psychologischer Deskription gelten darf.<sup>19</sup> Was mir an dem Gedanken der „*Statik und Mechanik*“ auch heute noch beachtenswert erscheint, ist weniger der Zugriff durch Rechnung als die

---

17 Diesem für KANT so gravierenden Problem begegnete HERBART durch eine höchst innovativ wirkende Neubestimmung des Raumes, die anstelle des einen Raumes erstmals für den „*intelligiblen Raum*“ und, folgenreich für die Mathematik des 19. Jahrhunderts, für unterschiedliche Raumkonstruktionen vortierte. Vgl. Psych. als Wiss., Bd., 5, § 100, S. 490 und Bd. 6, § 109-116. Was das räumliche Vorstellen anbelangt, müssen sich die räumlich wahrgenommenen Eindrücke allemal in ein zeitliches Nacheinander auflösen: „*Alle Unterschiede des Rechts und Links, Oben und Unten, die in unserem Vorgestellten vorkommen, verschwinden gänzlich, sobald von dem Actus des Vorstellens selbst die Rede ist. [...] Sie, die Seele, muss nun ganz von vorn an die völlig vernichteten Raumverhältnisse erzeugen; und dieses muss sie leisten, ohne ihre Vorstellungen nur im allergeringsten auseinander rücken zu können; sie muss es so leisten, dass, während das Vorgestellte intensiv bleibt, sein Vorgestelltes doch auseinander trete.*“ (A.a.O., § 110)

18 Zu den diesbezüglichen Grundlagenfragen vgl. HERBART, Über die Möglichkeit und Nothwendigkeit, Mathematik auf Psychologie anzuwenden, a.a.O., Bd. 7, S. 129 ff.

19 Das wird HERBART sogar von einem ihm durchaus feindlich gesinnten Neukantianer, P. NATORP, zugestanden, nach dessen Auffassung HERBARTS Psychologie „*als Theorie zwar verfehlt ist, aber auf reicher und richtiger Beobachtung ruht, deren Wert von jeder Theorie unabhängig ist.*“ In, NATORP, (1899) Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre. Acht Vorträge, gehalten in Marburger Ferienkursen 1897 und 1898, Stuttgart, S.11.

wahrnehmungstheoretisch wichtige Transformation der Vielheit der seelischen Erlebnisse in die eine (einheitliche, unausgedehnte) Seelensubstanz, für die kein *räumliches* Attribut angenommen werden durfte, in ein rein *zeitliches* Prozedere, das heißt, die Umsetzung der Vermögenpsychologie in eine Aktpsychologie und die Dynamisierung des Psychischen in Reihenformen, deren jeweils besondere Strukturgesetzlichkeit durch Vergleich des Ähnlichen und Unähnlichen zustande kam.<sup>20</sup>

HERBARTS Verwendung unterschiedlicher Reihenformen, (die ihn als einen Vorläufer der phänomenologischen Wahrnehmungspsychologie STUMPFs auszeichnete<sup>21</sup>) und die Einarbeitung unterschiedlicher Verläufe (wie Produktion und Reproduktion) dieser formbildenden Reihen erfolgte einerseits aus dem Gedanken, dass uns die Dingwelt, wenn sie in das rein zeitliche Prozedere ihrer Wahrnehmung transformiert wird, in unterschiedliche *Systeme* oder *Strukturen* – zeitlicher und räumlicher, aber auch haptischer, farblicher, akustischer Provenienz – eingeordnet wird und die Erkenntnislehre mit eben diesen Unterschieden im empfindenden, wahrnehmenden, vorstellenden und Vorstellungen reproduzierenden Subjekt konfrontiert. Andererseits scheinen diese Vorstellungssysteme in *einem* Zugriff *Quantitatives* (wie zeitliche und räumliche Abstände), aber auch *Qualitatives* zu erfassen (wie beispielsweise die Ähnlichkeit der Farbnuancen einer Farbe und mehr noch die innere *gesetzmäßige Verwandtschaft* der Töne in der Tonleiter). Damit trat HERBART einem bereits *vor* KANT, aber auch *von* KANT wieder diskutierten Problem entgegen, das die sinnlichen Erscheinungen einerseits nach ihren gesetzmäßigen und berechenbaren erfassbaren *Formen* von Raum und Zeit, andererseits nach ihren angeblich amorphen, *nicht* der Rechnung unterziehbaren qualitativen *Empfindungsinhalten* (wie Farben und Töne) entzweite, um das Getrennte sodann zuletzt wieder unter

---

20 Über die unterschiedlichen Formen der Reihen handelt besonders prägnant das „*Lehrbuch zur Psychologie*“, 3. Kap. C. Reihenformen, (S. 57 f.) An dieser Stelle wird auch die eigentlich metaphysische Intention deutlich, nämlich alles Räumliche und alles Zusammengesetzte in ein zeitliches Nacheinander oder ein Sichdurchdringen (Verschmelzen) der Vorstellungen zu transformieren, da Ausdehnung und faktische Mannigfaltigkeit dem Begriff der Einheit der Seele widersprechen würden.

21 Carl STUMPF systematisierte und entwickelte den vermutlich auf Leibniz zurückgehenden Gedanken an Reihung in seinem ersten phänomenologischen Buch im Rahmen seiner Lehre vom Ganzen und den Teilen weiter. Vgl. *Über den Ursprung der psychologischen Raumvorstellung* (1873), S. 106 ff. Anders als HERBART begnügte STUMPF sich nicht mit der Umwandlung der räumlichen Perspektive in eine zeitliche, sondern löste das Problem von Quantität/Qualität als eines von gleichberechtigten Teilinhalten an einem sinnlichen Anschauungsganzen und tonalen Ganzen.

großem spekulativen Aufwand miteinander zu versöhnen. Tonale Verhältnisse lassen sich jedoch entgegen der geschilderten Auffassung ebenso berechnen wie räumliche Verhältnisse und John LOCKES Unterscheidung „*primärer Qualitäten*“ (eigentlich „*Quantitäten*“) von „*sekundären Qualitäten*“ zeugte ebenso von einer falschen Wahrnehmungspsychologie wie KANTS Unterscheidung der Wahrnehmungsformen von ihren *Inhalten*. HERBART konnte also, was die Charakterisierung der sinnlichen Erscheinungen betraf, sowohl auf den Dualismus berechenbarer Quantitäten und amorpher Qualitäten, als auch auf den von Form und Inhalt, *verzichten*.<sup>22</sup>

In metaphysischer Perspektive steht der fast exzessiv zu nennende Gebrauch, den HERBART von den Reihenformen machte, in Zusammenhang mit HERBARTS Vorstellung von der einfachen, nicht ausgedehnten „*punktuellen*“ Seelensubstanz, deren intensive Vorstellungskräfte sich jeweils zu *einem* Bewusstseinspunkt verdichten müssen, während die übrigen Vorstellungen als verdunkelte sich unterhalb der Bewusstseinschwelle befinden und darauf warten müssen, dass eine aufstrebende Kraft sie innerhalb der Reihe sukzessiv in die Helle des Bewusstseinspunktes rückt. Auf unterschiedliche Seelenvermögen, wie neben dem Vorstellungsvermögen noch ein Gefühlsvermögen und ein Willensvermögen anzunehmen, aber auch noch zahlreiche Untervermögen wie Erinnerungsvermögen, Phantasievermögen, Urteilsvermögen, Verstandes- und Vernunftvermögen, zu postulieren und miteinander in Einklang bringen zu müssen, glaubte HERBARTS verzichten zu können<sup>23</sup>; Gefühle wurden als die Spannungszustände der Vorstellungen charakterisiert, der Wille als Ausdruck für die Tendenz oder den „*Trieb*“, die unter die Schwelle gesunkenen Vorstellungen wieder zum Bewusstsein gelangen zu lassen.

Das ohne Vorkenntnisse heute paradox anmutende Modell der Seelenmechanik war als Beitrag zu dem immer mehr in die Kritik geratenen Begriff einer Seelensubstanz, als Beitrag zu der sich zuspitzenden Diskussion über das Wesen des Ich, in seinem Verhältnis zur Welt, seiner Wahrnehmungs- und Verarbeitungskapazität der materiellen Objekte gedacht worden; es suchte eine Lösung für den Konflikt und die Schärfe, mit der erstmals eine

---

22 Ich habe die für die Wahrnehmungspsychologie hinderliche Unterscheidung zwischen „*primären*“ und „*sekundären Qualitäten*“ sowie zwischen Form und Inhalt in der Einleitung meiner Arbeit „*Die Idee der wissenschaftlichen Psychologie*“ ausführlich erörtert.

23 Vgl. *Lehrbuch zur Psychologie*, a.a.O., Bd. 5, S. 8 und *Psychologie als Wissenschaft*, Bd. 5, § 10, S.216 f.

vom *Ichsubjekt* ausgehende idealistische Philosophie mit der vom *Objekt* dominierten naturwissenschaftlichen Denkweise konfrontiert wurde. Eine Neufassung dieses Verhältnisses musste die konstruktivistische Auffassung bei KANT (das Ich als obersten Punkt des Erkenntnisvermögens, als reine, erzeugende Apperzeption der Erscheinungen) und bei FICHTE (das Ich, das aus sich heraus das Nicht-Ich „setzt“) durch eine der Empirie angemessenere ersetzen, welche das Wesen der Erscheinungen als *gegeben* und in ihrer Verweisung auf Seiendes<sup>24</sup> respektive die Wahrnehmung der Erscheinungsformen *in all ihren Facetten* berücksichtigte. Die akribische Analyse der menschlichen Wahrnehmung war aber bereits von der anticartesianisch eingestellten Philosophie der englischen empiristischen Philosophie des 17. und 18. Jahrhunderts in Angriff genommen, von KANT jedoch wieder zurückgedrängt und durch eine, die Psychologie „*des gemeinen Mannes*“ überformende „*transzendente Ästhetik*“ und „*transzendente Logik*“ ersetzt worden.

Legt man den Fokus auf eine gegen KANT gerichtete Neufassung des *Wahrnehmungsproblems*, dann kommt HERBARTS Bedeutung für die moderne Phänomenologie, Psychologie und Pädagogik zum Tragen. In der Regel wird philosophiegeschichtlich der Sache nach mit Entgegensetzungen argumentiert, wie dass KANT die alte ontologische Denkweise durch seine metaphysikkritische Erkenntnistheorie korrigiert hätte, innerhalb derer auch die von Seiten der englischen Philosophie kritisierte cartesianische Lehre von den angeborenen Ideen und der Dualismus der Substanzen eine angemessene Lösung gefunden hätte, indem KANT das Votum der Engländer für die Analyse der menschlichen Perzeption vor einem Abgleiten in den Sensualismus bewahrt hätte. In dieser Sicht der Dinge, für die prominente Vertreter des Neukantianismus zeichneten<sup>25</sup>, gewinnt HERBARTS Kritik des Idealismus und sein Votum für den Realismus keine Kontur, erscheint selbst wie eine Abart des Idealismus.<sup>26</sup> Erst wenn die kantische und

---

24 HERBART votierte also nicht, wie KANT, für ein ewig unerkennbares ominöses „*Ding an sich*“ hinter den Erscheinungen, sondern argumentierte, gegen den kantischen Agnostizismus: „*Wie der Rauch auf das Feuer, so deutet der Schein aufs Sein; er deutet nicht bloss, sondern er muthet uns auch an, daß wir uns aufmachen, um nach zu sehen, wo es brennt.*“ A.a.O., Bd. 3, § 118, S. 344.

25 Vgl. beispielsweise E. CASSIRERS nicht vorurteilsfreie Darstellung der Philosophie LOCKES, BERKELEYS und HUMES in „*Das Erkenntnisproblem in der Philosophie und Wissenschaft der neueren Zeit*“, Dritter Band, *Die nachkantischen Systeme*, (1974) Darmstadt.

26 Nach CASSIRER kann man HERBART „*mit gleich guten Gründen als ‚Realist‘ oder als ‚Idealist‘ [...] bezeichnen.*“ A.a.O., S. 400.

nachkantianistische Version des englischen Sensualismus und Empirismus als *unzutreffend* eingeschätzt wird, weil aus dem Votum für eine vorurteilsfreie Analyse der menschlichen Sinnlichkeit kein Sensualismus folgen muss, wird HERBARTS Positionierung *zwischen* der englischen Philosophie des 17. und 18. Jahrhunderts und dem durch KANT beherrschten 19. Jahrhundert deutlich. Würdigt man HERBARTS Beitrag zur Wahrnehmungspsychologie, dann erscheinen auch die Psychologie der Intentionalität BRENTANOS und die Phänomenologie Carl STUMPFS plötzlich in einem anderen Licht, was ihre unverbrauchte Aktualität anbelangt, und HERBART darf in diesem Kontext als ein Nachfahre und Vorläufer der Phänomenologie im Sinne Johann Gottfried HERDERS und Carl STUMPFS gelten, und zwar in dem Sinne, dass sie alle in der realistischen Tradition des ARISTOTELES wurzelten und der Wahrnehmung die lebensweltliche wie wissenschaftliche Bedeutung gegen die Abwertung der sinnlichen Wahrnehmung durch die idealistische Philosophie zurückzugewinnen suchten, *indem sie Gesetzmäßigkeit und Struktur nicht erst im Verstandesvermögen, sondern schon in den Sinnen beheimatet sein ließen.*

Je nach dem, wie diesbezüglich Stellung bezogen wurde, ergab sich ein jeweils anderer Ausgangspunkt für die philosophische und psychologische Forschung; ob beispielsweise Wahrnehmung, als die unhintergehbare Basis der Erkenntnisgewinnung von Sein, *gänzlich* auf Perzeption zurückgeführt wurde, (wie in BERKELEYS Gleichstellung von „*esse*“ und „*percipi*“), oder ob sinnliche Wahrnehmung mit PLATON, aber auch noch bei CARTESIUS und KANT, als prinzipiell defizitär begriffen und die *Überformung* der Wahrnehmung durch angeborene Ideen respektive erfahrungsvorgängige verstandesmäßige Konstruktionen (Formen) gefordert wurde; ob ein Schwergewicht auf die *Entstehung* der Wahrnehmung durch vorgefasste Urteile gelegt wurde, in skeptischer Manier ihre Erweiterung durch unbemerktes Einschalten der Phantasie – man glaubt zu sehen, zu hören, was man zu sehen, zu hören *wünscht* – abgehoben wurde. Diese allemal möglichen, in sich vieldeutigen Grundsatzbestimmungen wurden auch dann nicht aufgelöst, als die Psychologie sich von der Philosophie emanzipierte, wenngleich jetzt unterschiedliche Versuche eingeleitet wurden, die Komplexität der Wahrnehmung weitestgehend zu entschärfen: wie beispielsweise (erstens) der Versuch „*Wahrnehmung*“ auf das Verhältnis von physischem Reiz und psychisch berechenbarer Empfindung, auf physiologische Reiz- oder Informationsverarbeitung zu reduzieren; (zweitens) die Unterscheidung *innerer* und *äußerer* Wahrnehmung, die in der philosophischen Psychologie

Tradition gehabt hatte, zu beseitigen oder zu negieren, (drittens) die seit ARISTOTELES geübte Einstellung, die Aufgabe und Leistung der einzelnen Sinne (Auge, Ohr, Tast-, Geruchs-, Geschmacksinn) *für sich* zu untersuchen, wurden verabschiedet, um an ihrer Stelle nach *allgemeinen* Wahrnehmungsgesetzen zu forschen.<sup>27</sup>

Diese Entwicklung, der sogar einer der bedeutendsten Ansätze zur Wahrnehmungspsychologie, die Gestaltpsychologie, zum Opfer fiel<sup>28</sup>, scheint im Ganzen das Schwergewicht nach der Seite des philosophischen und psychologischen *Konstruktivismus* und zum Nachteil einer *empirisch* fundierten *Phänomenologie* gelenkt zu haben. Wenn demgegenüber hier wieder auf die Fruchtbarkeit einer phänomenologischen Grundeinstellung hingewiesen wird, so geschieht dies unter der Annahme, dass diese für das Verständnis des Menschen in seiner humanen kognitiven und emotionalen Ganzheit mehr leistet als die konstruktivistische Grundeinstellung, unter Umständen auch den in neuzeitlicher Philosophie entstandenen und angeblich unüberbrückbaren Graben zwischen der Dingwelt, der Welt der Fakten und der Welt der ästhetischen und ethischen Werte, zu überbrücken hilft.

Dieser Aspekt der HERBARTSchen Philosophie und Psychologie wird heute kaum gewürdigt, obwohl HERBART auch von diesem Kernpunkt seiner Lehre aus historisch einflussreich gewirkt hat und im Werk vieles auf ihn verweist wie die *Vorstellung* als Grundterminus der HERBARTSchen Psychologie, der Zusammenhang zwischen Vorstellung und Wahrnehmung, HERBARTS besondere Behandlung der Ästhetik, die Einordnung der Ethik in die Ästhetik, die für HERBARTS Ästhetikauffassung wichtige Auseinandersetzung über die enge Verbindung zwischen Wahrnehmung, Gefühl und Werterleben, die bedeutende Stellung der Analyse der Raum- und Zeit-

---

27 Vgl. dazu E. SCHEERER (1995), Artikel „Die Sinne“, in „*Historisches Wörterbuch der Philosophie*“, (hg. v. J. RITTER/K. GRÜNDER) Darmstadt, Bd. 9, Sp. 859: „*Mangels theoretischer Geschlossenheit hat die Psychologie des 20. Jahrhunderts keine homogene Perspektive auf die Sinne ausgebildet. Ihre zu Beginn des Jahrhunderts vollzogene Emanzipation von der Sinnesphysiologie bringt Desinteresse an der Thematik mit sich; die Lehre von den Sinnen wird an Physiologie und Psychophysik delegiert, die Wahrnehmungspsychologie befasst sich mit allgemeinen, dem Anspruch nach für alle Sinne gültigen Gesetzmäßigkeiten.*“

28 In der ausdrücklichen Weigerung der Berliner Gestaltpsychologen, die Sinnesleistungen einzeln zu untersuchen, bestand ihre Distanznahme von ihrem ehemaligen Lehrer Carl STUMPF. Nachdem zunächst an Stelle der akustischen Wahrnehmung wieder das Sehen den Hauptpart einnahm, ging es zuletzt um die allgemeinen Gestaltgesetze. Vgl. dazu meinen Aufsatz „*Carl Stumpfs Wirken für die deskriptive Psychologie*“ (1995/96), in *Brentano Studien VI* (hg. v. W. BAUMGARTNER et al.) Würzburg, S.67-102.



wahrnehmung innerhalb der Synechologie, die nicht minder bedeutende psychologische Analyse der Raum- und Zeitwahrnehmung für die Künste, sind nur einige Aspekte der Relevanz der Wahrnehmung im Werk HERBARTS.<sup>29</sup>

Dass diese Seite der Lehre HERBARTS nicht zum Durchbruch gelangte, resultierte nicht allein aus der Autorität der transzendentalen Philosophie KANTS; sie wurde überdies geschmälert durch die dem Neukantianismus nicht so fern stehende, zu Beginn des 20. Jahrhunderts Aufsehen erregende Auffassung von einer besonderen Version von Phänomenologie, einer reinen, „transzendentalen Phänomenologie“, wie sie durch Edmund HUSSERL entwickelt und von ihm Nahestehenden vertreten und durchgesetzt wurde.<sup>30</sup> Offenbar befürchtete HUSSERL wie schon KANT, dass aus dem Interesse für die *volle* menschliche Sinnlichkeit ein erkenntnistheoretisch und ethisch minderwertiger Sensualismus erwachsen würde.<sup>31</sup> In dieser erneut gegen den verpönten ‚Sensualismus‘ Front machenden phänomenologischen Richtung bedeutete ‚Wahrnehmung‘ nicht die gewöhnlichen Prozeduren des vom Ichsubjekt ausgehenden Bemerkens, Unterscheidens und Vergleichens konkreter Phänomene, sondern eine *höhere* Art objektiver Wahrnehmung oder *Schau* des Idealen durch ein *reines Ich*, die ähnlich wie bei PLATON, Ideales und Begriffliches nicht etwa zu *denken*, sondern eben auch *wahrzunehmen* oder ‚anzuschauen‘ erlaubte.<sup>32</sup> Diese neuerlichen Versuche, Anschauung und Begriff, Sinnlichkeit und Verstandeserkenntnis in ein angemesseneres

---

29 Vgl. HERBART, a.a.O., Bd. 7, S. 190: „[...] der Raum liefert nicht bloss mathematische, sondern auch ästhetische Urtheile. Die Zeit liefert dergleichen in Verbindung mit der Sprache und der Musik. Die Musik hat an der Tonleiter eine Fülle von Verhältnissen, die als consonierend und dissonierend unmittelbar beurtheilt werden; mit einer Evidenz, wie bei geometrischen Axiomen.“

30 Vgl. E. HUSSERL (1980), *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*, Tübingen.

31 Vgl. E. HUSSERL (1928), *Logische Untersuchungen*, Halle a. d. Saale, Bd. 2, 1. Teil, „*Moderner Humeanismus*“, S. 207 f.

32 Vgl. HUSSERL, *Logische Untersuchungen*, 2. Untersuchung: „*Die ideale Einheit der Spezies und die neueren Abstraktionstheorien*“, a.a.O., S. 106 ff. und „*Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*“, a.a.O., S.48 ff. – Bemerkenswert ist die vieldeutige Sprache, in der HUSSERL das Problem von Quantität und Qualität scheinbar nebensächlich, aber durchaus gegen STUMPF gerichtet in den „*Logischen Untersuchungen*“ behandelte (vgl. a.a.O., S. 232 und das Problem der primären und sekundären Qualitäten in den „*Ideen*“, a.a.O., S. 71. Wie bei JOHN LOCKE und KANT sind Qualität und Quantität (Ausdehnung) bei HUSSERL nicht aufeinander rückführbar, bilden vielmehr kategorial-begrifflich geschiedene Bereiche zum Sinnlichen.

Verhältnis zu bringen, zeigten sich einerseits bemerkenswert blind für die von psychologischer Seite bereits mit Akribie geleistete differenzierte Analyse, schärfer zwischen Wahrnehmung und Empfindung, Empfindung und Gefühl, Gefühl und Urteil zu unterscheiden, andererseits aber auch taub gegen die je *anderen* Weisen sinnlichen Vernehmens, wie sie durch Auge und Ohr geleistet werden.<sup>33</sup> Statt dessen hatte der Impetus, das Konstrukt eines Idealen und rein Geistigen gegen ein *bloß* Psychisches und Subjektives oder empirisch gegebenes Sinnliches sicher zu stellen und auszuzeichnen, offenbar Vorrang.

HERBART dagegen hatte ausdrücklich betont, dass die *Formen der Erfahrung*, wie sie uns nach seiner realistischen Auffassung *gegeben* sind, und nicht etwa von einem transzendentalen Verstandesvermögen *konstruiert* werden, auf die psychologische *Entstehungsweise* ihrer Wahrnehmung hin zu untersuchen seien. HERBART hatte für eine doppelte Behandlungsweise, gewissermaßen Arbeitsteilung der Aufgabe votiert, die Formen der Erfahrung respektive Wahrnehmung einmal in metaphysischer, zum anderen in psychologischer Betrachtungsweise einer wesentlich schärferen Analyse zu unterziehen, als dies bei KANT, insbesondere in dessen „*transzendentaler Ästhetik*“ der „*Kritik der reinen Vernunft*“ durchgeführt worden war.<sup>34</sup> KANT hatte dort die basalen Wahrnehmungsformen Raum und Zeit lediglich in ihrer *mathematischen* Bedeutung gewürdigt und weder auf ihre lebensweltlich ganz anders geartete Relevanz reflektiert<sup>35</sup>, noch die ästhetische Bedeutung der Formen beachtet.

---

33 Erst neuerdings wird die traditionelle Verkürzung der Wahrnehmung auf das Sehen respektive die Vernachlässigung des Hörens in Philosophie und Wissenschaft bemerkt und kritisch ausgewertet. Vgl. dazu, Kritik des Sehens (1997), (hg. v. R. KONERSMANN) Stuttgart. Bei keinem der HUSSERL nahestehenden Phänomenologen erlangte die akustische Wahrnehmung und der tonale Bereich eine nennenswerte Bedeutung.

34 Vgl. HERBART, a.a.O., Schriften zur Metaphysik, Erster Teil, Bd. 3, § 93, S. 258.

35 HERBART unterschied ausdrücklich gegen KANTS Vermischung der Vorstellungsarten des Raumes und der Zeit zwischen „*räumlichen und zeitlichen Vorstellungsarten auf der einen Seite, und Vorstellungen des Raumes und der Zeit auf der andern. Jene sind unstreitig allen Menschen eigen [...] Allein wenn manche behaupten, Raum und Zeit selbst, diese leeren Formen für Körper und Begebenheiten, würden als unendlich gegebene Größen von uns vorgestellt: so muss man sich dabei sogleich erinnern, dass das Unendliche eine wissenschaftliche Vorstellungsart ist [...] Nicht einmal die drei Dimensionen des Raumes und des Räumlichen werden ursprünglich unterschieden, wer dies annimmt, erschleicht eine Tatsache, die sich nicht nachweisen lässt.*“ In: Psychologie als Wissenschaft, Bd. 6, § 109, S. 115.

Gerade die psychologische Untersuchung der *Entstehung* der Wahrnehmungsformen implizierte nochmals eine wichtige Differenzierung: Neben den Formen der *Dingwahrnehmung* sollte die Psychologie auch die Entstehung der Wahrnehmung des *Schönen* aufklären; ausdrücklich sah HERBART in der Aufklärung der ästhetischen Geschmacksurteile „*vielleicht die grösste aller psychologischen Aufgaben*“.<sup>36</sup> Wie bedeutsam ihm die Befähigung zu ästhetischem Vorstellen erschien, lässt sich auch daran ablesen, dass HERBART die entscheidende Grenze zwischen Tier und Mensch an eben dieser Befähigung respektive dem Unvermögen der Tiere zu ästhetischen Vorstellungen festmachte.<sup>37</sup> Ästhetische Vorstellungen provozieren Urteile, die, weil sie *unmittelbar ein Gefühl der Zustimmung oder der Ablehnung mit sich führen*, die Basis zu unserem Werterleben abgeben, und sich in diesem Kontext von anderen Weisen des Urteilens (den logischen, den faktischen, den metaphysischen Urteilen) signifikant unterscheiden lassen. Von besonderem Interesse erschien mir, welche Rolle HERBART in diesem Kontext der akustisch-musikalischen Wahrnehmung und Vorstellung beigemessen hatte, die in KANTS erkenntnistheoretischen Überlegungen ja keinerlei Rolle gespielt hatte.<sup>38</sup>

---

36 A.a.O., § 13, S. 45.

37 Vgl. HERBART, a.a.O., Bd.6, § 129, S. 232.

38 Bereits in seinem ersten Entwurf zu „*Elemente einer künftigen Psychologie*“ (1808) verwies HERBART darauf, dass sich die Möglichkeit der Mathematisierung des Psychischen durch die Eigenart der tonalen *Verhältnisse* empirisch erhärten ließe. Diesem ersten Entwurf folgten 1811 „*Psychologische Bemerkungen zur Tonlehre*“ (a.a.O., Bd. 7, S.3 ff.) Hier demonstrierte HERBART, dass die Tonlehre die günstigsten Bedingungen für psychologische Forschung biete; dass das geistige Ohr uns zu den keineswegs bloß empirischen, sondern zu den allgemeinen Gesetzmäßigkeiten des musikalisch Relevanten hinführe (S. 5), durchaus in Analogie zum geistigen Auge, das die idealen geometrischen Verhältnisse zu „*schauen*“ vermag. In dem 1839 verfassten Aufsatz „*Über die Wichtigkeit der Lehre von den Verhältnissen der Töne, und vom Zeitmaasse, für die gesamte Psychologie*“ (1839), in, Bd. 7, S. 189 ff., betonte HERBART wiederum, dass allein die Tonlehre „*feste Punkte*“ für die wissenschaftliche Psychologie biete und schlug hier die Brücke zwischen Psychologie und Ästhetik. Um eine Wissenschaft auf den Weg zu bringen, bedarf es prinzipiell fester Punkte: „*Feste Punkte wird man vor allem unter den stehend und bleibend gewordenen Producten des menschlichen Vorstellens zu suchen haben.[...] Als bleibende Erzeugnisse des menschlichen Geistes müssen besonders die ächten und anerkannten ästhetischen Urtheile angesehen werden. Diese Produkte haben das Schwankende abgelegt, was sonst die Bewegung des Denkens und Fühlens charakterisirt.*“ Wichtig ist überdies, dass „*ein ästhetisches Verhältnis das nämliche bleibt, ob es nun bloss vorgestellt oder äusserlich wahrgenommen werde.*“ HERBART sieht in den Werken der schönen Kunst „*sprechende Repräsentanten der Bildungsstufe und Bildungsweise der Orte und Zeiten.*“ (S. 191) Bezüglich der Frage, wie die sich in der Kunst manifestierenden Regeln mit den Gesetzen der geistigen Tätigkeit zusammenpassten, biete vor

Anders als die Zeitgenossen HEGEL und HUMBOLDT betrachtete HERBART die Frage nach *bleibenden Werten*, wie sie sich insbesondere in musikalischen Kunstwerken manifestieren, nicht als Produkte eines objektiven (Volks-) Geistes, sondern *als Aufgabe für die Psychologie, die Bedingungen und Möglichkeiten dieser Wertschöpfungen aus der sinnlichen, emotionalen und intellektuellen psychischen Anlage des Menschen zu erklären*.<sup>39</sup> Der paradigmatische Charakter der musikalischen Beispiele, die Art und Weise ihrer Wahrnehmung, die von HERBART behauptete enge Beziehung zwischen Ästhetik und Ethik war um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert Gegenstand einer intensiven Diskussion, die inzwischen gänzlich in Vergessenheit geraten ist, an der sich seinerzeit Philosophen, Psychologen und Pädagogen beteiligten.<sup>40</sup> Dass HERBART weder eine Tendenz zu niederem Sensualismus, noch ein minderwertiger Eudämonismus unterstellt werden darf, folgte aus der strikten Unterscheidung einerseits zwischen dem bloß Angenehmen und dem Schönen, andererseits zwischen dem ästhetischen und dem ethisch Wertvollen und der daran anschließenden Analyse, welche den *gegenständlichen Wert von seiner subjektiven Erlebnisweise trennte*: „*Zu der unwillkürlichen Beurteilung, wodurch das Schöne und Gute erkannt wird, fehlt hier nichts weiter als ein **Gegenstand** der Beurteilung, der uns gegenüber trete. Denn das Angenehme und das Unangenehme schreiben wir als ein **Gefühl** uns selbst zu. [...] Während nun das Angenehme und Unangenehme [...] bei fortschreitender Bildung immer mehr als etwas Geringfügiges und Vorübergehendes zurückgestellt wird: hebt sich dagegen das Schöne, als etwas Bleibendes von unleugbarem Werte, immer mehr hervor. Aber aus dem übrigen Schönen scheidet sich das Sittliche heraus, als dasjenige, was nicht bloß als eine Sache von Wert besessen wird, sondern den unbedingten Wert der Person selbst bestimmt.*“<sup>41</sup>

---

allen anderen Künsten die Musik das beste Beispiel, weil sie in vorzüglicher Weise über Regeln verfüge. In der Musik fand HERBART auch die Musterbeispiele idealer Verhältnisse (die konsonanten Intervalle), wie er in analoger Weise Musterbeispiele idealer Willensverhältnisse für die Begründung seiner Ethikauffassung in Anspruch nahm.

39 Wenn ein sonst informierter Autor wie HENCKMANN [vgl. Anm. 1] Klage führte über „*Herbarts Desinteresse an der Ästhetik*“ (S. XXXVIII) muss man wohl unterstellen, dass er HERBARTS Schriften zur Tonlehre nie einen Blick gönnte und auch alles überlas, was im psychologischen Hauptwerk und im „*Lehrbuch zur Psychologie*“ über Töne und Tonwahrnehmung ausgeführt wurde.

40 Vgl. KAISER-EL-SAFTI (2001), S. 290 f.

41 Vgl. HERBART, *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie*, § 82 und 83, S. 133 ff.

In historischer Perspektive dürfte HERBART eine wichtige Vermittlungsposition zwischen dem 18. und dem 21. Jahrhundert eingenommen haben, sowohl was die Diskussion über das Verhältnis des Ästhetischen zum Ethischen, des Intellektuellen zum Emotionalen anbelangt, als auch bezüglich dessen, was die Musik paradigmatisch zu einer erweiterten Auffassung dieser Verhältnisse beitrug; denn so merkwürdig es ist, erst in den letzten Jahren wird der akustisch-musikalischen Wahrnehmung wieder zunehmend Beachtung geschenkt und dies nicht nur in der musikwissenschaftlichen, sondern auch in der entwicklungspsychologischen Forschung und sogar von neurologischer Seite. Dass ihr auch auf breiter populärwissenschaftlicher Basis Aufmerksamkeit geschenkt wird<sup>42</sup>, dürfte daran liegen, dass ein sehr alter Gedanke, der in der musikalischen *Harmonie* das Abbild einer ordnenden, gleichermaßen von gesetzmäßiger Ordnung wie unmittelbar fühlbarer Schönheit zeugenden Kraft (oder gar besseren Welt) vermutete, in modernem Gewande wieder lebendig geworden ist.

\*

Allem Anschein nach wächst in unserer derzeitigen, weitgehend desorientierten Gesellschaft das Interesse an Wertfragen, insbesondere Werten, die zu einer dauerhaften Orientierung verhelfen könnten. Beispielhaft lässt sich an aktuellem Anlass zugleich die Bedeutung und die *Vergessenheit* HERBARTS vor Augen führen; jenes Zurücktreten HERBARTS hinter berühmtere Namen, obwohl, wie HERBARTS jüngster Biograph anmerkte, seine Theorien uns modernen Menschen doch viel näher stünden als beispielsweise die der Deutschen Idealisten.<sup>43</sup> Das lässt sich in der Tat unmittelbar erhärten. Anfang August diesen Jahres erschien in einer bekannten deutschen Tageszeitung<sup>44</sup> der Artikel eines Politikers<sup>45</sup>, der sich infolge der

---

42 Auf breiterer populärwissenschaftlicher, aber auch neurologischer Basis forschten und plädierten J.-E. BEHRENDT (1993), *Das Dritte Ohr – Vom Hören der Welt*, Reinbek, und R. JOURDAIN (1998), *Das wohltemperierte Gehirn, Darmstadt*, beiderseits für die vernachlässigte Relevanz des Hörens in allen Lebensbereichen. In beiden Arbeiten kommt aber auch die gewissermaßen transzendente Bedeutung der Musik zur Sprache, insofern Musik nach alter pythagoreischer Auffassung sowohl das Ordnungsgefüge des Kosmos als auch die Ordnung der Seele oder des Geistes (nach JOURDAIN des Gehirns) widerspiegelt.

43 Vgl. HEESCH, a.a.O., S.8.

44 In der Frankfurter Allgemeinen Zeitung vom 10. August 2001.

45 Ernst ALBRECHT, ehemals Ministerpräsident des Landes Niedersachsen.

ausführlichen Berichterstattung dieser Zeitung über aktuelle Themen der Biologie wie Stammzellenforschung, Klonen, Präimplantationsdiagnostik, veranlasst sah, den anhaltenden Boom dieser Wissenschaftsentwicklung mit einem Verlust an menschlichen Werten und seiner Befürchtung einer massiven „Krise der Ethik“, *expressis verbis* mit der Frage zu konfrontieren, ob wir überhaupt „noch fähig sind, in lebenswichtigen Angelegenheiten moralisch, das heißt im Sinne Kants ‚pflichtgemäß‘ zu handeln, auch und gerade, wenn dies unseren Interessen und Neigungen widerspricht.“ Unter „Interessen und Neigungen“ subsummierte Autor die bekannten Argumente (Abtreibung kranker Föten, Heilchancen Schwerkranker) und setzte gegen die Wünsche und Interessen *Einzelner* oder bestimmter Gruppen, sich *mit-hilfe der Wissenschaft* mehr Lebensqualität verschaffen zu wollen, die Forderung *allgemeingültiger Werte* (Wert des ungeborenen Lebens, der Menschenwürde), wie dies von Philosophen wie Immanuel KANT, Max SCHELER und Nicolai HARTMANN vertreten worden sei. Jeder von ihnen hätte für Werte plädiert, die unabhängig von besonderen Wünschen, Interessen, Gefühlen und Wertvorstellungen einzelner allgemein Geltung hätten, insofern sie den Werten ein „*ideales An-sich-Sein*“ zubilligten. Der Standpunkt der Philosophen war dann nach Meinung des Autors noch durch die christliche Moralauffassung zu stützen. „*Jahrtausende lang galten Werte und sittliche Gebote unabhängig davon, ob der einzelne Mensch oder ob eine Mehrheit von Menschen sie anerkannte. Für uns Christen waren und sind sie Werte, sind, das Gute und das Böse’ Teil von Gottes Schöpfung.*“ Im Zuge der Säkularisierung und Konzentrierung auf das autonome Subjekt seien die geschilderten Wertvorstellungen verloren gegangen und ‚gut‘ bedeute heute in einer rein relativistischen Perspektive dasjenige, „*was wir Menschen für gut erklären.*“ Autor schließt mit der Frage, ob wir denn wirklich aus dem *Sittengesetz* ein *Interessengesetz* machen wollten.

Ich habe diesen Beitrag nicht wegen seiner inhaltlichen Aussagen zitiert, mich beschäftigte vielmehr, dass die Argumentation, wie viele andere ihrer Art, zwar gut gemeint ist, aber nicht hilfreich sein kann, weil sie immer noch in einer Weise vermischt, was getrennt und mit mehr Sorgfalt zu behandeln gewesen wäre. Die Forderung von Werten genießt im philosophischen Diskurs auch hohes Ansehen. Der Autor sollte es aber nicht so darstellen, als sei die *Existenz* von Werten auch allgemein bewiesen. Was dies betrifft, reicht es nicht aus, sich auf Religion und philosophische Autoritäten zu berufen. Um den Bestand und sogar um eine „*objektive*“ Wahrnehmung von unmittelbar zugänglichen allgemeingültigen Werten ist in der

Tat im 18., 19. und noch im 20. Jahrhundert gerungen worden und *HERBART*, nicht *KANT*, fällt diesbezüglich eine Schlüsselrolle zu. Diesen komplexen Hintergrund zu verschweigen und stattdessen mit verkürzten Argumenten aufzuwarten, dürfte schwerlich dazu verhelfen, die „Krise der Ethik“ abzubiegen.

Wenn Geisteswissenschaft sich heute mit dem szientistischen Diskurs messen will, bedarf es womöglich eines noch größeren Aufwandes an Argumentation als den von naturwissenschaftlicher Seite beigebrachten. Eine populäre Schreibweise können sich vielleicht die Naturwissenschaften leisten (insoweit rein naturwissenschaftliche Fakten berichtet und erklärt werden), geisteswissenschaftliche oder gar philosophische Themen verlangen dagegen eine differenziertere Darstellung; leider wird häufig umgekehrt verfahren und „Patentlösungen“ angeboten, wo allein der differenzierte Diskurs weiter führen kann.

Die in dem erwähnten Artikel miteinander verbundenen Positionen – die christliche Moral, die formale Pflichtethik *KANTS* und die materiale Werteethik *SHELERS* – bezogen in wesentlichen Grundfragen durchaus *unterschiedliche* Standpunkte und es wäre zur Festigung des im Schwinden begriffenen Wertebewusstseins nützlicher gewesen, diese Unterschiede zu nennen – und sei es nur, damit nicht der Eindruck entsteht, *dass zwar die Wissenschaft in den vergangenen drei Jahrhunderten permanent vorangeschritten sei und beachtliche Erfolge vorzuweisen habe, während die Diskussion über Werte, Erkenntnis und Erlebnisweise des Ethischen im selben Zeitraum lediglich auf der Stelle getreten sei*. Tatsächlich verhält es sich ja nicht so.

Was *KANT* betrifft, so hatte gerade er – und nicht erst er – die Verbindung zwischen Religion und Moral aufgekündigt. In einer seiner letzten Schriften, der „*Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft*“, hieß es, das Verhältnis von Religion und Moral betreffend:

*„Die Moral, so fern sie auf den Begriff des Menschen als eines freien [...] Wesens, gegründet ist, bedarf weder der Idee eines Wesens über ihm, um seine Pflicht zu erkennen, noch einer anderen Triebfeder als des Gesetzes, um sie zu beobachten.[...] Sie bedarf also zum Behufe ihrer selbst [...] keineswegs der Religion [...]“*<sup>46</sup>

---

46 Vgl. *KANT*, Werke, a.a.O., Bd. 7, S. 649.

In einer etwas später verfassten ethischen Schrift, der „*Metaphysik der Sitten*“, wurden die Gründe für Moral dann allerdings aus einem der Lebenswelt weit entrückten metaphysischen Bereich hergenommen. Wenn KANT hier mit Nachdruck betonte, dass die alltägliche Erfahrung uns nichts über die Verpflichtung zur Moral lehren kann<sup>47</sup>, dann mag dieser erhabene Standpunkt Eindruck machen, aber die Lehre ihrem genuin *metaphysischen* Inhalt nach schwerlich dazu dienen, gegen das menschliche Interesse für eine übermenschliche Moral zu werben. Man sollte also einerseits nicht mit einer Verbindung zwischen Moral und Religion hinter den Aufklärer KANT zurückgehen, andererseits nicht den rein formalen Charakter des kantischen „*kategorischen Imperativs*“ verschweigen, der die bedingungslose Akzeptanz moralischen *Sollens* fordert und gerade *keine* Aussagen über Werte an sich – es sei denn den Wert des moralischen Gesetzes als solches – machte.

Was die Moralphilosophie von Max SCHELER anbelangt, der in dem Artikel an zweiter Stelle erwähnte Philosoph – so konnte dieser in der Tat für die Existenz von Werten an sich, unabhängig von Dingen, Gütern, Sachverhalten, aber schwerlich von Menschen, in Anspruch genommen werden, aber nicht in einem Atemzug mit KANT, denn SCHELER profilierte sich mit seinem Ansatz materialer Wertethik gerade *gegen* KANTS „*Formalismus*“ in der Ethik. Ausdrücklich trat SCHELER dem Gedanken an ein rein aus sich verpflichtendes Sollen, wie vor ihm schon HERBART, entgegen und plädierte dafür, dass alles Sollen sich auf Werte gründen müsste, und Werte „*durchaus nicht auf ideales Sollen fundiert sind*.“<sup>48</sup> Nach SCHELER existieren nicht nur Werte an sich, sondern er lehrte auch, anders als HERBART, eine *Rangordnung* von Werten. Werte sind „*klare fühlbare Phänomene*“<sup>49</sup> und auch die Werterelation, die höheren im Unterschied zu den niederen Werten, werde unmittelbar mit erfasst, ohne dass eine Kenntnis von den Sachen erforderlich wäre, an denen oder mit denen Werte erscheinen. Die Fühlbarkeit der Werte ist aber bei SCHELER durchaus nicht eine alltäglich erlebbare Angelegenheit und ihrem Wesen nach auch nicht psychologisch zu verstehen oder mittels empirisch-psychologischer Wahrnehmung zu erklären. SCHELER unterschied, namentlich gegen Franz BRENTANOS und Carl STUMPFs Aktpsychologie gerichtet, *nichtpsychische Akte* von *psychischen*

---

47 Vgl. a.a.O., Einleitung, S. 319.

48 Vgl. M. SCHELER (1980), *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*, in: *Gesammelte Werke*, Bern und München, Bd. 2, S. 214.

49 Vgl. a.a.O., S. 39.



Funktionen<sup>50</sup> und der „Anfählbarkeitsgehalt“ eines Wertes „hebt sich erst heraus, wenn wir in einem besonderen Akte unser fühlendes Verhalten in ihm beobachten und **darauf** hinblicken, was uns in **ihm** aus seiner Wertganzheit ‚gegeben‘ ist.“<sup>51</sup> Dieses Anfühlen und Hinblicken hat seinen jeweils besonderen, keineswegs psychologisch zu vereinnahmenden Stellenwert in SCHELERS Phänomenologie der Werte, die sich wiederum ausdrücklich von dem psychologisch-empirisch ausgerichteten phänomenologischen Ansatz abgrenzte.

Wenn *ad hoc* schwer nachvollziehbar ist, wie KANT für eine Moral plädieren konnte, die nachdrücklich nicht die menschliche Erfahrung und nicht die Psychologie in Anspruch nehmen wollte und mit einem der lebensweltlichen Erfahrung unerreichbaren Freiheitsbegriff operierte, so ist ein Verständnis der Morallehre SCHELERS nicht deshalb leichter zu haben, weil SCHELER, statt formal auf der Basis von Vernunft und Freiheit zu argumentieren, für Werte an sich votierte, die durch einen *nicht*psychischen Akt des Fühlens erfasst werden, der auf einen irgendwie gearteten geist-seelischen *Ausnahmezustand* zu deuten scheint, jedenfalls nicht psychologisch verstanden werden darf, während KANT Gefühlen (mit Ausnahme des ‚negativen‘ Gefühls der Achtung<sup>52</sup>) prinzipiell keinen Erklärungs- oder Begründungswert in seiner Ethik einräumte. Wie KANT verwahrte sich auch SCHELER gegen ein psychologisches Verständnis von Moral, um einerseits ein bloß subjektives oder eudämonistisches Interesse von moralischen Entscheidungen fernzuhalten und andererseits moralische Werte nicht in Sach- oder Güterwerten aufgehen zu lassen. Der Widerstand gegen psychologische Einnischung in die ethische Diskussion resultierte einmal aus der Annahme, der Gegenstand der Psychologie sei identisch mit dem bloß Subjektiven im Menschlichen – der Sinnlichkeit, dem alltäglichen Gefühl, der inneren Wahrnehmung oder einem moralischen Sinn – denen keine Gesetzmäßigkeit, keine wahrheitsstiftende Potenz, kein Erkenntnis- und Geltungswert zuzubilligen sei, zum anderen, falls es der Psychologie gelingen sollte, sich als Wissenschaft zu deklarieren und zu etablieren, fiel sie als Wissenschaft unter das „*humesc* Gesetz“.

Dieses Gesetz, das seinen Namen der folgenschweren Erkenntnis David HUMES verdankte, nämlich dass aus der Erkenntnis von Dingen und Sach-

---

50 Vgl. a.a.O., S. 386 ff.

51 Vgl. a.a.O., S. 42.

52 Vgl. KANT, Kritik der praktischen Vernunft, a.a.O., Bd. 6, S.195.

verhalten prinzipiell keine Wertgesichtspunkte abgeleitet und also aus theoretischer Forschung keine Maximen für moralisches Handeln gewonnen werden könnten<sup>53</sup>, hatte zur Folge, – was populäre Appelle wie der eingangs erwähnte, nicht hinreichend reflektieren – dass fortan die Bereiche der theoretischen Seinserkenntnis und der lebensweltlich relevanten Werterfahrung auseinander fielen und die sogenannten praktischen Disziplinen wie Morallehre, Ästhetik und Pädagogik mit bislang nicht gekannten Problemen konfrontierten.

An diesem Punkt möchte ich HERBART wieder einschalten, der dem „*humenschen Gesetz*“ weit radikaler Rechnung zu tragen suchte als KANT, und nach KANT mit einer Lösung auf das Auseinanderfallen der Bereiche des Seins und des Sollens, des Realen und des Idealen, reagierte, die KANT seinerzeit zu einer agnostischen Einstellung veranlasst hatte. KANT stimmte zwar der Diversität von Seinserkenntnis und moralischem Sollen, nicht jedoch der Forderung HUMES zu, die Moral zukünftig nicht an die Vernunft, sondern an das Gefühl zu binden. Stattdessen entschloss sich KANT, das theoretische Wissen prinzipiell einzuschränken, um für den (religiösen) *Glauben* wieder Platz zu bekommen!<sup>54</sup> Das Motiv für diese agnostische Haltung war die Konsequenz des Gedankens, dass, wenn Verstand und theoretisches Wissen uns in Fragen der Moral und der Religion nicht leiten können, sie dann aber auch nicht dazu verwendet werden dürfen, amoralischen und atheistischen ‚Erkenntnissen‘ Vorschub zu leisten. Eine solche, hinter die Aufklärung wieder zurückfallende, den Wissensfortschritt *prinzi-*

---

53 Der entscheidende Abschnitt findet sich im 3. Buch „*Ein Traktat über die menschliche Natur*“ (1973), Hamburg S. 211 und soll hier wegen seiner anhaltenden Wirkung in voller Länge zitiert werden: „*In jedem Moralsystem, das mir bisher vorkam, habe ich immer bemerkt, daß der Verfasser eine Zeitlang in der gewöhnlichen Betrachtungsweise vorgeht, das Dasein Gottes feststellt oder Beobachtungen über menschliche Dinge vorbringt. Plötzlich werde ich damit überrascht, dass mir anstatt der üblichen Verbindung von Worten mit ‚ist‘ und ‚ist nicht‘ kein Satz mehr begegnet, in dem nicht ein ‚sollte‘ oder ‚sollte nicht‘ sich fände. Dieser Wechsel vollzieht sich unmerklich; aber er ist von größter Wichtigkeit. Dies sollte oder sollte nicht drückt eine neue Beziehung oder Behauptung aus, muß also notwendigerweise beachtet und erklärt werden. Gleichzeitig muß ein Grund angegeben werden für etwas, das sonst ganz unbegreiflich scheint, nämlich dafür, wie diese neue Beziehung zurückgeführt werden kann auf andere, die von ihr ganz verschieden sind. Da die Schriftsteller diese Vorsicht meistens nicht gebrauchen, so erlaube ich mir, sie meinen Lesern zu empfehlen; ich bin überzeugt, dass dieser kleine Akt der Aufmerksamkeit alle gewöhnlichen Moralsysteme umwerfen und zeigen würde, dass die Unterscheidung von Laster und Tugend nicht in der bloßen Beziehung der Gegenstände begründet ist, und nicht durch die Vernunft erkannt werden kann.*“

54 Vgl. KANT, Vorrede zur 2. Auflage der „*Kritik der reinen Vernunft*“, a.a.O., S. 33.

piell begrenzende Haltung konnte nach HERBART aber nicht mehr akzeptiert werden.

Verschiedentlich betonte HERBART in seinem Werk. „*Niemals folgt ein Sein aus dem Sollen, und niemals ein Sollen aus dem Sein.*“<sup>55</sup> „*Es giebt also kein Prinzip des Wissens, worin Werth und Realität beisammen wären.*“<sup>56</sup> Erkenntnis und Begründung der Werte darf nach HERBART aber auch nicht, wie KANT dies wollte, in der Metaphysik verankert werden. Das resultierte aus HERBARTS Auffassung von Metaphysik, die in keiner Weise eine irgendwie anders geartete, jenseitige „*intelligible Welt*“ abbilden sollte, vielmehr als eine *Methode* zu verstehen sei, die das in der Erfahrung Gegebene (die Formen der Wahrnehmung und die in der Wahrnehmung gegebenen Eigenschaften) der Dinge zunehmend, das hieß mit Fortschreiten der Wissenschaft, von immanenten Widersprüchen befreien sollte.

Was die nähere Aufklärung der ethischen Urteile anbelangte, waren hier nicht Widersprüche zu bereinigen, sondern in Rechnung zu stellen, dass sie (neben der logischen Verdeutlichung der Begriffe) *stets und unmittelbar* von *Gefühlen* des Beifalls oder des Missfallens *begleitet* werden. Nach HERBART hängen Ästhetik und Ethik *ihrem Ursprung nach* weder mit der Metaphysik, noch mit der Realerkenntnis zusammen, vielmehr werden wir durch die Realitätserfahrung lediglich *veranlasst*, „*uns Begriffe vorzustellen, welche, ohne alle Rücksicht auf ihre Realität, den Beifall oder das Mißfallen erwecken.*“<sup>57</sup>

Bezüglich des psychologischen *Ursprungs* ästhetischer Urteile musste wohl davon ausgegangen werden, dass wir als Menschen prinzipiell dazu befähigt sind, die reale Erfahrung der Dingwelt durch unser Vorstellungsvermögen, unsere Einbildungskraft oder unsere Phantasie zu *überschreiten*, und dies scheint HERBART sowohl für die individuelle Entwicklung als auch für die historische Kultur- und Gesellschaftsentwicklung angenommen zu haben. Allerdings muss man, was die Aufklärung des Ursprungs der ästhetischen und ethischen Urteile anbelangt, den *positiven* Stellenwert hinzunehmen, den HERBART (entgegen KANT) der *teleologischen* Naturauffassung als eines in sich geordneten Ganzen einräumte und den *negativen* in Rechnung stellen, den er den Postulaten erfahrungsfreier, weil erfahrungs-

---

55 Vgl. a.a.O., Bd. 3, § 121, S.358.

56 Vgl. a.a.O., § 124, S. 382.

57 A.a.O., § 8, S. 52.

vorgängiger Verstandesbegriffe, erfahrungsleitender Formen und metaphysischer moralischer Prinzipien erteilte, die HERBART (wie nach ihm wieder BRENTANO) allemal als bloße „Vorurteile“ entlarvte.<sup>58</sup> Gewissermaßen in Kontrast zu diesen transzendentalen Annahmen stand KANTS Pessimismus bezüglich menschlicher Befähigung zur Moralität und der Möglichkeit, diese durch erzieherische Maßnahmen zum Besseren zu wenden, worauf weiter unten zurückzukommen sein wird.

HERBART stand mit seinen Überlegungen, dass, wenn das Werterlebnis (das Gefühl des Beifalls respektive Missfallens) nicht aus einem Jenseits des Realen herzuleiten sei, im Diesseits zu gründen ist, in Übereinstimmung mit derjenigen philosophischen Tradition, auf die KANT mit seiner Ethikbegründung negativ und abschlägig reagiert hatte. In historischer Perspektive antwortete KANTS formale Ethikbegründung, die auf das freie Vernunftwesen setzte und Gefühle prinzipiell aus der ethischen Grundsatzbestimmung ausschloss, auf die englische Moralphilosophie des beginnenden 18. Jahrhunderts. Bereits zu dieser Zeit setzen sich die Gedanken durch, dass Moral einerseits unabhängig von Religion anthropologisch-psychologisch im menschlichen Wesen zu gründen sei, andererseits wurde neben der Vernunft (der vernünftigen Einsicht) jetzt zunehmend den Gefühlen des Wohlwollens, der Sympathie, des Mitleids oder einem *moralischen Sinn* Bedeutung beigemessen.<sup>59</sup> Während der Initiator der Gefühlsmoral, Lord SHAFTESBURY, das Wirken des moralischen Sinns in Analogie zu dem Sinn, mit dem wir die Schönheit unserer von Gott geschaffenen Welt wahrnehmen, für die Nachfolgenden noch zu idealistisch formuliert hatte, setzte David HUME seinen ganzen Scharfsinn daran, die Gefühlsmoral seines Vorgängers begrifflich schärfer zu fassen und in psychologisch nachvollziehbarer Weise im menschlichen Gemüt zu verankern, sich abgrenzend sowohl gegen den Platonismus als auch gegen den ethischen Rationalismus oder den ethischen Naturalismus, einer Spielart des ersteren. Wenn HUME „aus der Tatsache der moralischen Indifferenz des Universums folgte, dass wir das Kriterium der Bewertung in uns selbst finden“<sup>60</sup>, scheint HERBART noch eine andere Lösung, gewissermaßen einen Kompromiss zwischen SHAFTESBURY und HUME, im Auge gehabt zu haben, die weder die subjektivistische Position (Kriterium der Bewertung *allein* in uns) favo-

---

58 Vgl. HERBART, Kurze Enzyklopädie der Philosophie aus praktischen Gründen, § 211, S. 313.

59 Vgl. Philosophie des 18. Jahrhunderts (2000), (hg. v. L. KREIMENDAHL) Darmstadt.

60 Vgl. dazu E. TOPTISCH/G. STREMMINGER (1981), Hume, Darmstadt, S. 119.

risierte, noch *in einem strikten Sinne* für Werte *an sich* plädierte, insofern Werte *vornehmlich*, wenngleich nicht ausschließlich, dem menschlichen schöpferischen Wirken entstammen ließ. Man könnte diese Position folgendermaßen umschreiben: Die Wende von der Vernunft- zur Gefühlsmoral könnte aus dem zutreffenden Gedanken entstanden sein, dass wir, wenn die Erkenntnis des Seienden und das Erfassen des Qualitativ-Werthaltigen logisch nicht auseinander abgeleitet werden können, beide letztendlich in unterschiedlichen Weisen der menschlichen Wahrnehmung und in unterschiedlichen Weisen des Urteilens wurzeln müssen. Dieser Gedanke befand sich durchaus im Vorfeld der später von Franz BRENTANO entworfenen Konzeption der *Intentionalität* des Bewusstseins, die davon ausging, dass wir in unserem Bewusstsein (mit unseren Bewusstseinsakten) *unterschiedlich*, in je anderer Weise – vorstellend, urteilend und wertend – auf Objekte gerichtet sind.<sup>61</sup>

Wenn die Metaphysik sich nach HERBART mit den Widersprüchen, die sich aus der naiven Wahrnehmung der Welt und der logischen Verarbeitung, das heißt, der philosophischen Verarbeitung der Welterfahrung ergeben, zu befassen hat, Psychologie dagegen mit der evidenten Zustimmung/Ablehnung ästhetischer Relationen, dann hatte der von HERBART wenig geschätzte David HUME auch diesbezüglich einen wichtigen Hinweis gegeben, wenngleich aus einer anderen, skeptischen Grundposition heraus, indem er die *Doppelfunktion* unserer Phantasietätigkeit in Richtung auf Real- und Idealerkenntnis herausstrich. HUME hatte an zahlreichen Stellen seines philosophischen Hauptwerkes darauf hingewiesen, wie viel und wie häufig unsere denkende Einbildungskraft (Phantasie) dem angeblich real Wahrgenommenen Ergänzendes hinzufügt *und dadurch Widersprüche erzeugt*, andererseits jedoch *dieselbe* Phantasie in ihrem Hinwegschreiten über das real Wahrgenommene ideale Gebilde wie die geometrischen Figuren, aber eben auch Musterbeispiele idealer ästhetischer Relationen, wie die konsonanten Tonverhältnisse, hervorbringt.<sup>62</sup> In HERBARTS tonpsychologi-

61 Vgl. BRENTANO,(1973), Psychologie vom empirischen Standpunkt, , Bd. 1, Hamburg, S. 124 f.

62 Vgl. besonders den 7. Abschnitt in, Ein Traktat über die menschliche Vernunft (1973), Hamburg, Erstes Buch, S. 341 ff.; was die positive Wirkung der Einbildungskraft und den Hinweis auf die musikalischen Intervalle anbelangt vgl. a.a.O., S. 68. HUME führt hier aus, dass unsere vermeintlich apriorischen idealen Maßstäbe für Raum, Zeit, Quantität (Bewegungsmessung) und Qualität wie Licht und Ton auf perfektionierter Fiktion beruhen, auf einem über die Wirklichkeit hinausgetriebenen Vergleich in sich ähnlicher Teile. Dieser Gedanke weist auf den Stellenwert der Reihenbildung bei HERBART voraus.

schen Schriften spielte letzterer Gedanke eine bedeutende Rolle, nur dass der Psychologe HERBART schärfer als HUME zwischen „Wahrnehmen“, „Denken“ und „Phantasie“ zu unterscheiden suchte, und erkenntnistheoretisch ausdrücklich den Realismus gegen den Idealismus BERKELEYS und den Skeptizismus HUMES ins Spiel brachte. Das hing nicht zuletzt damit zusammen, dass HERBART gegen KANT (aber diesbezüglich in Einvernehmen mit HUME) den Formen der Raum- und Zeitwahrnehmung den aprioiischen erfahrungsvorgängigen Charakter bestritt, ihnen sowohl eine realistische als auch eine wahrnehmungspsychologische und ästhetische Seite abzugewinnen vermochte; Raum und Zeit also nicht allein für die Dingwahrnehmung, sondern auch noch für die Untersuchung der ästhetischen Wahrnehmung respektive für die mit der Raum- und der Zeitwahrnehmung verbundenen Künste, wie beispielsweise Architektur als Raumkunst, Musik als Zeitkunst, in Anspruch genommen werden konnten.<sup>63</sup>

Was HERBART also veranlasst haben könnte, sich nicht auf HUME zu berufen, war dessen im ganzen skeptische Grundeinstellung und sein „*epistemologischer Pessimismus*“, der die „*geniale Verteidigung*“ der HUMESchen emotionalen Grundlagen der Moral<sup>64</sup> auch wieder glaubte in Frage und zur Diskussion stellen zu müssen.<sup>65</sup> Zunächst scheint HERBART ausgewertet zu haben, dass KANTS Ablehnung der Gefühlsmoral mit seiner, in seinem Idealismus begründeten Abwehr gegen eine teleologische Weltauffassung in Zusammenhang stand, die sich auf den wahrnehmbaren qualitativen Wert des Schönen stützte<sup>66</sup>, dessen wir nach Meinung HERBARTS zur Kräftigung der Religion aber durchaus bedürfen. Für HERBART scheint aber auch von nicht geringer anthropologischer Bedeutung gewesen zu sein, dass eine pessimistische Grundeinstellung dem Menschlichen gegenüber, wie KANT sie bereits in einer bedeutenden vorkritischen Schrift in deren großartigem Plädoyer für naturwissenschaftlich-mechanische und in entschiedenster

---

63 Vgl. HERBART, a.a.O., Bd. 7. S. 190.

64 Vgl. dazu R. DE SOUSA (1997), Die Rationalität des Gefühls, Frankfurt/M, S.486.

65 Vgl. D. HUME (1972) Eine Untersuchung über die Prinzipien der Moral, IX. Abschnitt (Schluß) S. 128, wo HUME ein für die Erkenntnisse der Moralphilosophie in Vergleich mit der naturwissenschaftlichen Erkenntnis ungünstiges Urteil fällt.

66 Vgl. HERBART, a.a.O., Bd. 3, Anhang, § 14, S. 47: „*Systemen, die sich zu Idealismus neigen, oder auch nur, (wie das kritische) die Grenze zwischen Idealismus und Realismus verkennen, muss die Teleologie verloren gehn, sofern sie Mehr andeutet, als einen Widerschein des Principis von Gesetzmässigkeit und Ordnung, welches sich in und mit dem Bewusstsein der eigenen Vernünftigkeit, unmittelbar ankündigt.*“

Weise *gegen* teleologisch-ästhetische Naturerkenntnis in einer fast abstoßenden Weise zum Ausdruck gebracht hatte<sup>67</sup>, zuletzt in der Religionschrift, in der KANT nun vom „*radikal Bösen*“ im Menschen handelte und alle optimistisch-pädagogische Tätigkeit im Hinblick auf eine Verbesserung des Menschen als Illusion entlarvte, wiederholt hatte<sup>68</sup>, niemals zu einer erzieherischen Entwicklung von Moral würde beitragen können. Wie immer die von KANT gefassten apriorischen erfahrungsvorgängigen Bedingungen von Moralität formuliert worden waren, (wie sie insbesondere in KANTS Votum für eine absolute, grundlose, schrankenlose und letztlich nicht erklärbare Freiheit in der Tiefe des menschlichen Gemüt zum Ausdruck kamen), spielten nicht nur diese metaphysischen Annahmen, sondern eben auch KANTS Menschenbild und seine pessimistischen psychologischen Vorannahmen mit.

Wenn HERBART also einerseits ebenso wie KANT eine empirische Begründung der Moral zurückwies, sich aber andererseits entschieden dagegen aussprach, die Ethik aus der Metaphysik herleiten zu wollen, so resultiert dies aus seiner Auffassung von Psychologie, die zwischen Metaphysik und Erfahrung zu vermitteln hat. KANT hatte ja nicht nur eine Herleitung moralischer Maximen aus den Lebensbedingungen und Lebensgewohnheiten der Menschen, sondern eben auch die Begründung der Moral mittels psychologischer Erkenntnisse ausdrücklich abgelehnt. Dagegen verstand HERBART unter Psychologie nicht wie KANT eine bloße Erfahrungswissenschaft, die sich mit dem Aufsammeln von Fakten zu begnügen hatte, uns jedoch niemals etwas Neues, das Alltagswissen *Erweiterndes* bieten könnte. HERBART begriff die Psychologie zusammen mit der Naturlehre als angewandte Metaphysik und übertrug beiden die Aufgabe, nicht etwa ein ideales Reich jenseits der Erfahrungswirklichkeit zu konstruieren, sondern widersprüchliche Grundbegriffe aufzuklären.<sup>69</sup> Bezüglich der Ethik betraf dies den von KANT eingeführten Begriff des „*radikal Bösen*“; die Frage nach dem *Ur-*

---

67 Vgl. KANT „Allgemeine Naturgeschichte und Theorie des Himmels, oder Versuch von der Verfassung und dem mechanischen Ursprunge des ganzen Weltgebäudes nach Newtonschen Grundsätzen“, a.a.O. Bd. 1, S. 377: Von den Bewohnern der Gestirne, wo KANT die Menschen als Spezies mit Läusen vergleicht (S. 379).

68 Vgl. a.a.O., Bd. 7, S. 665 f.

69 Vgl. HERBART, a. a. O., Bd. 3, § 127, S. 385 f.

*sprung* des Bösen (als ein Widerstreben gegen das Sittliche) erforderte nach HERBART die Hinzuziehung der Psychologie.<sup>70</sup>

Der von HERBART gegen KANT erhobene Kritikpunkt ist nun freilich auch der Grund, warum die moderne psychologische Geschichtsschreibung sich nicht mehr für HERBART zu erwärmen vermag, seit sie sich nämlich von der Philosophie getrennt hat und durchaus als eigenständige, wenn auch mehr oder weniger theorieleose Wissenschaft gelten will. HERBART beanstandete auf der einen Seite, dass KANT sich mit einer empirischen Psychologie begnügte, wo eine rationale erforderlich gewesen wäre, zum anderen insistierte er auf das Ungenügen dieser Psychologie, beispielsweise die willkürliche Einführung und Verwendung von Seelenvermögen, was die Psychologie schierer Beliebigkeit auslieferte und sie in eine Mythologie verwandle. Den (Pyrrhus-)Sieg in diesem Streitpunkt, den Status der Psychologie betreffend, hat aber nicht HERBART, sondern KANT davongetragen. Bemerkenswerterweise machte sich die Psychologie auf breiter Basis KANTS Auffassung von Psychologie zu eigen, dass sie nämlich als empirische nicht genüge, um in genuin philosophischen (das hieß nach KANT: transzendentalen) Angelegenheiten mitsprechen zu können, und dass sie als rationale Psychologie infolge der Ermangelung eines „objektiven“ Gegenstandes keinen Anspruch auf eine eigenständige Wissenschaft machen könnte. Also befreundete sie sich mit dem Status bloßer Empirie und schloss sich jenen an, die in der Metaphysik ohnehin nur etwas ganz und gar Obsoletes sahen.

KANTS Vorgabe hatte entscheidende Konsequenzen nicht nur für das Selbstverständnis der Psychologie, sondern auch für die Einschätzung der Psychologie von Seiten der Philosophie.<sup>71</sup> Beeindruckt von dem neuen

---

70 Vgl. Lehrbuch zur Einführung in die Philosophie, § 3, S.43; bemerkenswerter Weise ist der Ursprung des Bösen nach HERBART nicht im menschlichen Gemüt (wie KANT annahm), sondern in drückenden gesellschaftlichen Verhältnissen zu suchen.

71 Tonangebend für dieses Verständnis von Psychologie war der Neukantianer F. A. LANGE. Sein Schlagwort von der „*Psychologie ohne Seele*“, das ihn berühmt machte, rührte aus der Verlegenheit, nach KANTS vernichtendem Urteil über die rationale Psychologie den „*Resterscheinungen*“ ehemaliger Seelenkunde ein wissenschaftlich vertretbares Plätzchen zu bestimmen: „*Also nur ruhig eine Psychologie ohne Seele angenommen; es ist doch der Name noch brauchbar, solange es hier noch irgend etwas zu tun gibt, was nicht von einer anderen Wissenschaft vollständig mit besorgt wird.*“ Vgl. Geschichte der Materialismus (1974) Frankfurt/M., S. 823. – Dass es dieses „*irgend Etwas im Grunde nicht gibt*“ und Psychologie nach transzendentalen Vorstellungen auf Physiologie zu reduzieren ist, vertrat wiederum der Neukantianer P. NATORP. Vgl. NATORP (1893) in, Zu den Vorfragen der Psychologie, Philosophische Monatshefte, XVIII, S. 611.



transzendentalen Ansatz setzte sich KANTS antipsychologische Auffassung nicht nur in dem der Lehre KANTS verpflichteten Neukantianismus durch, sondern machte auch bei den Vertretern der neuen „*transzendentalen Phänomenologie*“, bei HUSSERL und seinen Schülern, wie weiter oben angedeutet, Eindruck; sie sorgten auch dafür, dass das abwertende Wort „*Psychologismus*“<sup>72</sup> fortan in allen Varianten idealistischer Philosophie gern gehört und zum Schaden der Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Psychologie verwendet wurde, dass sich darüber hinaus die Bezeichnung Phänomenologie weltweit in dem von HUSSERL konzipierten Sinn durchsetzte.<sup>73</sup> Die Psychologie in Deutschland identifizierte sich im ausgehenden 19. Jahrhundert zuletzt weitgehend mit der empiristischen Auffassung, die KANT der Psychologie als „bloss aufsammelnde Disziplin“ übrig gelassen hatte. Warum sie mit dieser letztlich theorieleeren Grundeinstellung dennoch sehr erfolgreich wurde, steht auf einem anderem Blatt. Es sollte jedoch zu denken geben, dass die große Chance, die HERBART mit einer differenzierten wissenschaftlichen Untersuchung der menschlichen Wahrnehmung, die neben dem visuellen Sinn erstmals auch die Besonderheit der Wahrnehmung der Tonwelt für Erkenntnislehre und Psychologie herausstrich, und damit eben sehr wohl den traditionellen Begriff von Wahrnehmung und Erkenntnis in einem durchaus strikten Sinn erweiterte, Unterschiede in der Dingwahrnehmung und Wahrnehmung des Schönen respektive des moralisch Guten für eine künftige Psychologie eröffnet hatte, sowohl durch die dem Idealismus nahestehende „*transzendente Phänomenologie*“, als auch in der jetzt zunehmend Fuß fassenden Ära des Positivismus und Naturalismus vernichtet wurde.

Zugegebenermaßen muss man einerseits HERBART etwas anders als in der üblichen Weise lesen, wenn das Problem der Wahrnehmung als ein in der Tat zentraler Aspekt seiner Lehre in Sicht kommen soll, andererseits darf nicht verschwiegen werden, dass der Terminus „*Wahrnehmung*“ einer der komplexesten innerhalb der psychologischen Terminologie ist; und obwohl gerade an die psychologische, begriffliche und empirische Aufklärung der „*inneren*“ und „*äußeren*“ Wahrnehmung, vornehmlich innerhalb der

---

72 HUSSERL handelt im 1. Bd. der Logischen Untersuchungen (1928) Halle a. d. Saale ausführlich vom „*Psychologismus*“.

73 Vgl. dazu P. JANSSEN (1989) Artikel „Phänomenologie“ in Historischem Wörterbuch der Philosophie (hg. v. J. RITTER/K. GRÜNDER) Bb. 7, Sp. 498 f.

BRENTANOSchule, viel Fleiß und Mühe verwendet wurde<sup>74</sup>, sind diese Termini aus der modernen Psychologie so gut wie verschwunden. Allem Anschein nach hat die Psychologie im Hinblick auf eine *differenzierte* Analyse der Wahrnehmung resigniert, diese an Psychophysik und Physiologie delegiert und sich auf die Erforschung allgemeiner Wahrnehmungsgesetze zurückgezogen.

Dem wäre entgegen zu halten, dass sich bei HERBART (erstens) Ansätze finden, der inneren Wahrnehmung die Kategorien nachzuliefern, die KANT lediglich zur Bestimmung der äußeren Wahrnehmung gesucht hatte<sup>75</sup>, (zweitens) erinnerte HERBART daran, dass wir ausser dem visuellen Sinn der Seinserkenntnis auch *hörend* begegnen, (drittens) trug er dem unterschiedlichen Gewahrwerden von Sein und Wert Rechnung, die er arbeitsteilig an Metaphysik und Psychologie delegierte.

Jedoch darf auch nicht verschwiegen werden, dass es schwierige und ungelöste psychologische Probleme in der ästhetischen Konzeption HERBARTS gibt, die vornehmlich aus der mangelhaften Aufklärung der kognitiven und emotionalen Anteile der ästhetischen und ethischen Urteile rühren, die unscharfe Übergänge im fühlenden und im urteilenden Verhalten betreffen. HERBART scheint das Problem ihrer Klärung wohl gesehen, aber nicht als dringliches erkannt zu haben; nach seinen metapsychologischen Voraussetzungen der einen psychologischen Grundklasse (der Vorstellungen) werden *alle* Vorstellungen immer von Gefühlen begleitet, und sind in alle Gefühle Vorstellungen involviert. Aber auch HERBART sah sich (erstens) verschiedentlich mit dem Problem konfrontiert, in welchem Maße oder in welcher zeitlichen Aufeinanderfolge Gefühle oder Urteile für das ästhetische und ethische Erleben von ausschlaggebender Bedeutung werden<sup>76</sup>; (zweitens) erkannten die Psychologen der nachfolgenden Generationen sehr wohl die Relevanz des Problems und sahen sich erneut vor das Problem der Klassifikation des Psychischen gestellt, insbesondere Oswald KÜLPE suchte nach LOTZE und BRENTANO dem Gefühl wieder zu psychologischer Eigenständigkeit zu verhelfen<sup>77</sup>; (drittens) zeigt die jüngste aktuelle Situation, dass gerade die psychologische Feinarbeit die Unterscheidung von Emotionalität

---

74 Vgl. beispielsweise C. STUMPF (1939-40), Erkenntnislehre, S. 207-350.

75 Vgl. HERBART, a.a.O., Bd.6, § 113, S. 219 ff.

76 Vgl. hierzu *Lehrbuch zur Psychologie*, a.a.O., § 237, S. 163.

77 Vgl. O. KÜLPE (1887), *Zur Theorie der sinnlichen Gefühle*, Leipzig.

und Rationalität/Kognition fordert, *weil sie von größter Bedeutung für die Behandlung der Wertfrage ist*. Ich werde auf diesen aktuellen Punkt weiter unten nochmals kurz eingehen, zuvor ist aus historischer Sicht zu resümieren:

\*

In historischer Perspektive lässt sich eindeutig belegen, dass das rege Interesse der Philosophen des 19. Jahrhunderts an der Verbindung zwischen Gefühl und Werterleben – weit über ästhetische Fragen hinausgehend – in der Tat auf HERBARTS Initiative zurückgeht, dem Werterleben ein intuitiv-evidentes Wahrnehmen im Unterschied zur Dingwahrnehmung und zu theoretisch-begrifflicher Erkenntnis, beizulegen. Dem Zerlegen komplexer Begriffe bis auf ihre *elementaren* Gegebenheiten, das HERBART der Kompetenz der metaphysischen Analyse übertrug, setzte er das Wahrnehmen von *Relationen*, von ästhetisch bedeutsamen Musterbeispielen, wie weiter oben angedeutet, entgegen.

Es war Hermann LOTZE, einer der einflussreichsten Philosophen seiner Zeit, der trotz aller Kritik an Ontologie und Psychologie HERBARTS den Versuch HERBARTS aufgriff, die Idealität von Werten erneut zur Diskussion zu stellen<sup>78</sup>, und STUMPF betonte in seiner Würdigung LOTZES, dass LOTZE trotz aller kritischer Auseinandersetzung mit HERBART ihm „*in einem Gebiete methodisch ganz und gar gefolgt [sei], und zwar in dem Gebiete, das ihm sogar für die Metaphysik die tiefsten Wurzeln zu enthalten schien, im Gebiet der Ethik.*“<sup>79</sup> LOTZE dürfte auch zu verdanken sein, dass der musik-ästhetische Ansatz HERBARTS die ihm gebührende philosophische Würdi-

---

78 LOTZE hat in vielfacher Weise Gedanken HERBARTS weitergeführt, (vgl. dazu M. NATH (1892) *Die Psychologie Hermann Lotzes in ihrem Verhältnis zu Herbart*, Halle a. d. Saale) wenngleich in einer zum Teil übertrieben kritischen und im Ganzen wohl auch in einer den wahren Sachverhalt nicht immer treffenden Einstellung gegen HERBART. Vgl. dazu R. PESTER (1997), *Hermann Lotzes Wege seines Denkens und Forschens*, Würzburg, besonders das Unterkapitel: „*Im Niemandsland zwischen Schein und Sein: Herbart's Ontologie als Stein des Anstoßes*“, S. 118 ff. W. HENCKMANN identifizierte HERBARTS Begriff der Ästhetik der Sache nach damit, „*was später von Herbart's Schüler Lotze als ‚Wertphilosophie‘ bezeichnet wurde.*“ (A.a.O., S. XXXVII) In der Tat unterschied HERBART scharf (wie später LOTZE) das Werturteil als ein selbständiges, von anderen Urteilen unabhängiges Phänomen des Bewusstseins, „*das weder als ein logisches noch als ein metaphysisches Urteil aufgefaßt werden darf.*“

79 Vgl. STUMPF (1918), Zum Gedächtnis Lotzes, *Kant-Studien*, 22, S. 16.

gung erfuhr und auf breiterer Ebene wahrgenommen wurde.<sup>80</sup> Carl STUMPFs weltberühmte zweibändige „*Tonpsychologie*“ (1883 und 1890 erschienen) wäre ohne die diesbezüglich geleistete Vorarbeit HERBARTS wohl kaum zu Stande gekommen. Franz BRENTANO berief sich in seiner berühmten Abhandlung „*Vom Ursprung sittlicher Erkenntnis*“ 1889 ausdrücklich auf die von HERBART vor ihm vertretene Evidenz der Gefühls- und Werterlebnisse, eines *richtigen Liebens und Hassens*, und brachte diese in *Analogie* zur Evidenz wahrer und falscher Urteile.<sup>81</sup> Carl STUMPF führte den Faden in der Diskussion über objektive Werte weiter und kam Max SCHELER mit dem Hinweis auf eine wohlgegründete materiale Wertethik anstelle der kantischen formalen Ethik noch zuvor.<sup>82</sup> SCHELER wiederum bezog sich ausdrücklich, was die Bedeutung von Werten an sich anbelangte, auf BRENTANO.<sup>83</sup> Allerdings regte LOTZE auch zu einer ganz anderen Betrachtung der Wertphilosophie innerhalb der südwestdeutschen Schule des Neukantianismus an, die den Wertbegriff wiederum in keinerlei Verbindung mit der Psychologie gebracht sehen wollte.<sup>84</sup>

Wenn in einer kürzlich erschienen, sehr lesenswerten Publikation amerikanischer Provenienz nochmals intensiv für eine Ethik wahrnehmbarer Werte anstelle der formalen Pflichtethik KANTS geworben und der Versuch unternommen wurde, die wahrnehmbare „*Objektivität*“ von Werten plausibel zu machen, dann wusste der Autor, Ronald DE SOUSA, zwar, wie häufig,

---

80 Vgl. LOTZES diesbezügliche kritische Würdigung in, *Geschichte der Ästhetik in Deutschland* (1868), München, S. 225 ff. und 461 ff.

81 Vgl. BRENTANO (1969), *Vom Ursprung sittlicher Erkenntnis*, Hamburg, verglich verschiedentlich die ethischen Auffassungen HUMES und HERBARTS mit der seinen und gab mal mehr dem einen, mal mehr dem anderen ‚Vorläufer‘ den Vorzug. So hieß es an einer Stelle: „*Und noch näher kommt der Sache nach Herbart, wenn er vom evidenten Geschmacksurteil spricht (nur dass diese eigentlich keine Urteile, sondern Gefühle sind, und darum auch nicht evident, sondern nur etwa dem Evidenten analog genannt werden sollten) und wenn er das Schöne dem bloß Angenehmen entgegengesetzt und jenem im Unterschied von diesem Allgemeingültigkeit und unleugbaren Wert zuschreibt.*“ (S. 72-73) Und wenn BRENTANO sich kritisch gegen HERBART wandte, weil er sich „*ins Ästhetische verirrt*“ habe, räumte BRENTANO dennoch ein: „*Immerhin bleibt seine Lehre in gewisser Hinsicht der meinigen wahrhaft verwandt [...].*“ (S. 4)

82 Vgl. C. STUMPF (1908), *Rede zur Gedächtnisfeier des Stifters der Berliner Universität, Vom ethischen Skeptizismus*, in, *Philosophische Reden und Vorträge* (1010), Leipzig, S. 197, besonders S. 2212 f.

83 Vgl. SCHELER (1971), *Neue Problemstellungen der gegenwärtigen Ethik auf der Basis einer philosophischen Werttheorie*, in, *Gesammelte Werke*, a.a.O., Bd.1, S. 381 ff.

84 Vgl. dazu OLLIG, H.-L. (1979), *Der Neukantianismus*, Stuttgart, S. 53 ff.

so auch in diesem Fall, anscheinend nichts von Vorgängern in Europa, aber der Sache nach war es in der Tat HERBART, der erstmals gegen die Alleinherrschaft der formalen Pflichtethik KANTS den Funken für eine neue ethische Betrachtung in Deutschland gezündet hatte, und der den Gedanken an eine gehaltvolle, an Werten, nicht an Sollensforderungen orientierten Ethik, weiter gereicht hatte. Im Unterschied zu naturwissenschaftlichen Entdeckungen und Erkenntnissen, die, einmal errungen, allem Anschein nach nicht wieder verloren gehen, gibt es in geisteswissenschaftlicher Forschung keine Patente für „Entdeckungen“ und keine Garantie für ein einmal erreichtes Niveau. Allem Anschein nach müssen wichtige Erkenntnisse immer wieder neu „entdeckt“ werden. Was DE SOUSA über die „Rationalität des Gefühls“<sup>85</sup> beibrachte, wurde der Sache nach bereits im ausgehenden 19. und im 20. Jahrhundert, auch die Begriffe der Intentionalität und der Teleologie betreffend, denen bei DE SOUSA wieder eine wesentliche, wengleich geänderte Bedeutung beifällt, von HERBART, BRENTANO, STUMPF, SCHELER diskutiert und für die Annahme objektiver Werte ins Feld geführt.<sup>86</sup> Derartige Wiederholungen wären vermutlich weniger an der Tagesordnung, wenn geisteswissenschaftliche Forschung sich selbst ernster nähme, vielleicht auch weniger Originalitätsbestreben an den Tag legte als vielmehr Sorgfalt in Bezug auf die Gedanken ihrer Vorläufer verwendete.<sup>87</sup>

Es gibt freilich auch in der Komplexität der Sache liegende Gründe genug dafür, warum es heute so schwer fällt, die entstandene Lücke argumentativ wieder auszufüllen und nachzuweisen, dass wir mit dem Problem der Existenz von zeitlos geltenden Werten anders umzugehen haben, als an Religion und philosophische Autoritäten zu appellieren, die das *Problem* an sich existierender Werte gerade nicht lösten. Ich bin auch nicht der Auffassung, dass man je in *wissenschaftlich* vertretbarer Weise die *Existenz* von Werten an sich wird nachweisen können, und auch HERBART kann diese Auffassung nicht fraglos unterstellt werden. Zur Aufklärung dieser Frage ist meines Erachtens nicht die Wissenschaft, sondern die Philosophie und eine

---

85 Erschienen 1997 in Frankfurt/M.

86 Die gleichen Begriffe, Intentionalität und Teleologie, spielen auch bei DE SOUSA wieder eine wichtige Rolle.

87 Wie nachlässig sonst verdiente Forscher mit HERBARTS Lehre verfahren, zeigte Franziska MAYER-HILLEBRANDT (1966) in, Einführung in die Psychologie der Kunst, Meisenheim am Glan, in der sie sich für den absoluten Wert des Schönen aussprach, HERBARTS hingegen (auf S. 203) auf die Position KANTS reduzierte.

mit der Philosophie kontaktierende, nicht auf Messung und Experiment eingeschränkte und also *weitsichtige* Psychologie gefragt.

Der „springende Punkt“ liegt meines Erachtens immer noch an einer schärferen psychologischen Klärung jener Frage, wie wir Qualitativ-Werthaltiges wahrnehmen und beurteilen, noch bevor wir uns Gedanken darüber machen, wie die Wahrnehmung von Werten zu einer sicheren Akzeptanz, die das Handeln leitet, erzogen werden kann, während der Terminus „*Existenz*“ dem philosophischen Wortstreit überlassen werden sollte. Psychologisch scheint, das Werterleben betreffend, ein sehr enger Zusammenhang zwischen emotionalem Erleben und kognitivem Urteil zu bestehen, so dass Akte des Beifalls, des Missfallens, der Anziehung und Abstoßung, der Zustimmung und Ablehnung in gleichem Maße auch Rationales wie Kognitives enthalten.

In der allzu wechselreichen kurzen Geschichte der Psychologie scheinen wertvolle Erkenntnisse wieder verloren zu gehen und zweifellos war man schon um einige Schritte weitergekommen, als man heute ist und somit der Eindruck entstehen konnte, als sei man in der schwierigen Frage des Wertelerbens respektive des in es verwickelten Verhältnisses von Kognition und Emotion gar nicht von der Stelle gekommen<sup>88</sup> oder aber – auch für diese Variante gibt es Beispiele – als gäbe es in dieser schwierigen Frage kurzschlussige Patentlösungen, wie neuerdings von *naturwissenschaftlicher* Seite suggeriert wird!

Merkwürdigerweise beschäftigen die Einstellung zu Werten und das Werterleben seit etwa 10 Jahren einen modernen Wissenschaftszweig, von dem man die Lösung dieser Frage am wenigsten erwarten würde und meines Erachtens auch nicht erwarten kann – die Gehirnforschung. Dort hat man neuerdings ein neuronales Subsystem entdeckt, das sogenannte „*limbische System*“, das unsere Gefühle hauptsächlich ohne unser Wissen, also „*unbewusst*“, erzeugt und ein Organ innerhalb dieses Systems ausfindig gemacht, den sogenannten Mandelkern (Amygdala), das, *jenseits bewussten* Werterlebens, dieses auslöst und steuert.<sup>89</sup> Hier ist nicht mehr

---

88 Vgl. dazu die Studien von R. REISENZEIN/W. SCHÖNPFUG (1992), Stumpf's cognitive-evaluative Theory of Emotion, in, *American Psychologist*, 47, S. 146-190.

89 Vgl. J. LEDOUX (1998), *Im Netz der Gefühle. Wie Emotionen entstehen*, München, Wien, das 6. Kapitel, insbesondere S. 181, wo LEDOUX behauptet, dass die sogenannte Amygdala (der Mandelkern) „*in der Lage [sei], die emotionale Bedeutung sowohl einzelner Reize als auch komplexer Situationen zu verarbeiten. Es ist im Grunde die Amygdala, die die emotionale*

Zeit und auch nicht der Ort, diese unsäglich kurzschlüssige „*naturwissenschaftliche*“ Patentlösung zu diskutieren<sup>90</sup>; sie verkauft sich glänzend im Bestsellergewand und mit schlagkräftigen Titeln wie „*Emotionale Intelligenz*“<sup>91</sup>, die als Neuheit propagieren, was ja längst bekannt war, nämlich dass Emotionalität und Rationalität sich schwer trennen lassen, aber zweifellos beide für Lebensbewältigung und Lebenssinnfindung, ja für den Erhalt menschlicher Kultur, von Wichtigkeit sind. Die populäre naturwissenschaftliche Literatur hebt auf philosophische Vorurteile ab, die es freilich auch gegeben hat und die in einer wertenden Einstellung den psychischen Phänomenen gegenüber einer Überbewertung des Rationalen im Vergleich mit dem angeblich minderwertigen Emotionalen huldigten.<sup>92</sup> Diese Spielart des Rationalismus wurde aber bereits durch die anticartesianische englische Philosophie und Psychologie des 18. Jahrhundert korrigiert und mit Ausnahme von KANT auch nicht wieder aufgelegt.

Man könnte sich dabei beruhigen, dass, wie häufig, eine in einem kleineren Kreis längst bekannte subtilere Sachlage nun in vergrößerter Form und auf breiterer Basis für ‚neu‘ ausgegeben wird, wenn nicht ein größerer Schaden zu befürchten wäre, nämlich dass in dieser populären Sicht der Dinge wesentliche Fragestellungen vernichtet würden, wie das menschliche *Bewusstsein* oder die mit Bewusstsein handelnde *Person zur Unterscheidung* zwischen Faktenerkenntnis und Werterleben gelangt ist, und welche Bedeutung dem Werterleben für die Entwicklung und Erziehung des menschlichen Individuums und der menschlichen Gesellschaft, jetzt und in Zukunft, bei-

---

*Bedeutung bewertet. Wenn auslösende Reize etwas auslösen, dann hier.*“ Es ist ja durchaus wahrscheinlich, dass körperliche Organe an der Entstehung von kognitiver Bedeutung (Gehirn) und Werterleben (limbisches System) irgendwie beteiligt sind, aber dass sie selbst Bedeutung schaffen und Werterleben erzeugen, ist Unsinn. In dieser Sicht der Dinge wäre menschliches Bewusstsein eine völlig überflüssige, rein epiphänomenale Nebenerscheinung, was selbst aus biologisch-evolutionärer Sicht höchst unwahrscheinlich ist. Vgl. dazu DE SOUSA, a.a.O., S. 135 und das ganze 4. Kap.

90 Noch verkürzter als LEDOUX argumentiert G. ROTH auf der Basis seiner konstruktivistischen Theorie des Gehirns in, *Das Gehirn und seine Wirklichkeit* (1997); hier besteht die Funktion des limbischen Gehirns „*in der Bewertung dessen, was das Gehirn tut.*“ (S. 209) Auf S. 198 heißt es: „*Jedes Lebewesen, auch ein einfaches, benötigt in seinem Nervensystem dafür eine Instanz, welche dasjenige, was der Organismus tut, nach seinen Konsequenzen für den Organismus bewertet.*“ (S. 198)

91 Vgl. D. GOLMAN (1998), *Emotionale Intelligenz*, 8. Auflage(!), München.

92 Vgl. dazu A. R. DAMASIO, (1995), *Descartes' Irrtum Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*, München.

fällt und beifallen wird. Die aktuelle Bedeutung dieser Fragen dürfte derzeit unstrittig sein und die bis zur Absurdität vereinfachende naturwissenschaftliche Patentlösung, die Wertfrage in eine Frage der neurologischen Lokalisation und möglicherweise gehirnphysiologisch machbare Manipulation zu verwandeln, sollte als ein keineswegs ungefährlicher Unsinn entlarvt werden. Dieser Unsinn profitiert einerseits von dem bislang immer noch wissenschaftlich fahrlässigen Umgang mit dem Begriff des Unbewussten, andererseits von der schwierigen Handhabung des „*humischen Gesetzes*“.

Die aus dem „*humischen Gesetz*“ resultierende Unterscheidung zwischen Faktenerkenntnis und Werterleben ist keineswegs nur als eine wissenschaftstheoretische Frage *unter anderen* zu behandeln; sie hält vielmehr dazu an, über diese Frage noch hinauszugehen und klar zu stellen, dass moderne Wissenschaft sich weder nur mit positiven Fakten zu befassen hat, noch selbst ein reines oder „*positives*“ Faktum ist, sondern immer schon etwas, das wir mit bestimmten Eigenschaften ausgestattet und im Lichte bestimmter Wertgesichtspunkte gedeutet haben. Und so wenig dasjenige, was wir als ‚Psychologie‘ ausgezeichnet haben, *von sich aus* durch bestimmte Aufgaben und Grenzen charakterisiert ist, so tief wurzelt auch in unserer jeweiligen Gesellschaft und Kultur, welche Bedeutung, welchen *Wert* wir der Naturwissenschaft, welche Bedeutung wir der Geisteswissenschaft einräumen. Streng genommen kann es eine wertfreie Wissenschaft nicht geben, weil Wissenschaft selbst einen, aber vielleicht nicht den höchsten Wert in der Hierarchie der Werte bedeutet. Auch die Gehirnforschung kann keinen Erkenntnisprimat beanspruchen; zweifellos ist das Gehirn das Organ, mittels dessen Erkenntnisse weitgehend zustande kommen; Sinn, Bedeutung, Wert und Ziele der Erkenntnis, wie das Motiv der Erkenntnis-suche, aber nicht aus Struktur und Funktion, Anatomie und Physiologie des Gehirns abgeleitet werden können. Es sollte zu denken geben, was der Neurologe Detlev LINKE seinen Kollegen zu verstehen gab: „*Die Beschreibung dessen, was im Gehirn vor sich geht, stellt einen höchst dramatischen kulturellen Prozeß dar, da hier die den Menschen am tiefsten berührenden Belange besprochen werden. Das in den Neurowissenschaften gewählte Begriffsvokabular ist gegenüber weltanschaulichen Positionen keineswegs neutral. Auf diese Weise gibt es ein vielfältiges Rückbezugsgeflecht zwischen Hirnforschung und Kultur.*“<sup>93</sup>

---

93 Vgl. D. LINKE (1999), Das Gehirn, München, S. 16.



Offenbar tut es derzeit dringend Not, über das Verhältnis von (Einzel-) Wissenschaft, Kultur und Gesellschaft nachzudenken, nicht nur bezüglich der Naturwissenschaft, sondern auch in Bezug auf die Psychologie. Im letzten Abschnitt seines psychologischen Hauptwerkes diskutierte HERBART Stellung und Aufgabe der Psychologie im Hinblick auf Kultur und Gesellschaft, namentlich im Hinblick auf Naturwissenschaft, Geschichte, Politik und Pädagogik. Er, der die Psychologie einerseits so nah an die Naturwissenschaft heranrückte, andererseits sich mit bemerkenswerter Unbeirrbarkeit für eine in allgemeinen Wertaspekten fundierte Kulturgesellschaft einsetzte, warnte dort vor einem engen, nach bestimmten und wechselnden weltanschaulichen Vorurteilen selbstgebastelten Wissenschaftsverständnis der Psychologie und verpflichtete sie, nach allen Seiten hin die Augen offen zu halten und wissenschaftlich aktiv zu werden. Er fordert der Psychologie keine schnellen Ergebnisse ab, weil er wusste, dass sie das nicht leisten kann, er ermuntert lediglich dazu, angesichts der Schwierigkeiten der Aufgabenstellung<sup>94</sup> Motivation und Kraftanstrengung zu ihrer Lösung nicht sinken zu lassen.

---

94 Vgl. HERBART, *Psychologie als Wissenschaft*, a.a.O., Bd. 6, Schluss, S. 450 ff.

# Elmar Anhalt

## *Bildsamkeit*

### *J.F. Herbarts pädagogische Problemstellung aus heutiger Sicht*

#### **I Bildsamkeit als Gegenstand der Herbart-Forschung**

##### 1. Wie hat die HERBART-Forschung Bildsamkeit bisher thematisiert?

Bildsamkeit ist in der bisherigen HERBART-Rezeption nur sporadisch als Forschungsgegenstand behandelt worden. Dies ist unter anderem daran zu erkennen, daß der *Begriff der Bildsamkeit bislang kaum eine Rolle gespielt hat*, wenn es in der einschlägigen Forschung darum ging, die pädagogische Problemstellung der HERBARTSchen Theorie zu bestimmen. Abseits von einzelnen differenzierten Analysen des Begriffs, wie sie beispielsweise von Dietrich BENNER, Josef Leonhard BLAB, Günther BUCK und Rainald HAHN durchgeführt worden sind (vgl. u.a. BENNER 1967; 1976; <sup>2</sup>1978; 1986; 1993; BLAB 1969; 1972; BUCK 1976; 1985; HAHN 1989), wurde der Begriff häufig im Sinne eines Schlagwortes benutzt, um darauf hinzuweisen, daß HERBART an den „*Grundbegriff der Pädagogik*“ dachte (*Umriß pädagogischer Vorlesungen* KF X, 69). Worin die Funktion dieses „*Grundbegriffes*“ für die Theorie der Erziehung laut HERBART bestand und welcher Sachverhalt der Realität von ihm mit diesem Begriff bezeichnet wurde, das sind Fragen, die nicht im Mittelpunkt der HERBART-Forschung gestanden haben.

Vor diesem Hintergrund kann es nicht verwundern, daß der Begriff mehr und mehr aus dem Sprachschatz der Pädagogik verschwunden ist. Man braucht nur einmal die einschlägigen Neuerscheinungen der letzten Jahre zur Hand zu nehmen, und man wird schnell sehen, daß ein Hinweis auf den *Begriff der Bildsamkeit kaum noch zu finden ist* – ganz zu schweigen von einer systematischen Auseinandersetzung mit HERBARTS Bestimmung dieses Begriffes. Dies ist ein weiteres Indiz dafür, daß Bildsamkeit ein nur marginal beachtetes Thema der HERBART-Forschung ist.

Der Hauptgrund dafür, daß Bildsamkeit bislang nur marginal als Forschungsgegenstand behandelt worden ist, dürfte sein, daß *HERBART selbst keine systematische Schrift verfaßt hat, in der explizit eine Theorie der Bildsamkeit dargestellt wird*. Seine Aussagen zur Bildsamkeit finden sich an zahlreichen Stellen verstreut in seinem Werk. An diesen Stellen spricht

HERBART wichtige Aspekte der Bildsamkeit an, allerdings häufig, ohne daß das Wort selbst genannt wird. Es bleibt daher der systematischen Arbeit überlassen, die verstreuten Aussagen in Beziehung zu setzen.

Ich halte dies für eine zentrale Aufgabe der HERBART-Forschung. Daß für sie bisher noch keine Lösungen gesucht worden sind, ja, daß diese Aufgabe noch nicht einmal als solche formuliert worden ist, kann man als einen „*blinden Fleck*“ der HERBART-Rezeption bezeichnen. Ihn in den Blick zu fassen und aufzuhellen, dürfte ein wichtiges Stück Arbeit der zukünftigen HERBART-Forschung ausmachen.

## 2. Warum sollte sich die HERBART-Forschung mit Bildsamkeit befassen?

HERBART hat eine Problemstellung der pädagogischen Theorie entwickelt, die an den grundlegenden Voraussetzungen für Erziehung orientiert ist. Seine Theorie der Erziehung hat den Rang einer *pädagogischen Grundlagentheorie*. In ihr hat die Bildsamkeit eine zentrale Stelle inne. Diesen theoretischen Terminus bezieht HERBART auf die Realität von Erziehung.

Für eine systematische Deutung von HERBARTS pädagogischem Werk ist es daher wichtig, erstens den Ort des Begriffes der Bildsamkeit in einer solchen Grundlagentheorie zu bestimmen und zweitens die Kennzeichen des Sachverhalts zu eruieren, auf die sich der Begriff bezieht (vgl. ANHALT 2000). Der Begriff der Bildsamkeit darf zwar nicht mit dem identisch gesetzt werden, was er bezeichnet – das wäre der Fehler der Reifizierung eines Begriffes (vgl. BÖHM 1988, 396) – es muß aber neben den anderen Funktionen dieses Begriffes auch seine *Referenz* berücksichtigt werden.

In der HERBART-Forschung wurde diesem Umstand bisher kaum systematisch Beachtung geschenkt. Dies widerspricht jedoch HERBARTS Intention. Er verlangt von einer pädagogischen Forschung, daß sie die Bildsamkeit „*genau untersucht*“. Dazu reicht es nicht aus, sie lediglich „*erfahrungsmäßig nach ... Gesetzen, Grenzen, Bedingungen, Verschiedenheiten*“ zu beschreiben (Rezension von F.H.Ch. SCHWARZ: *Erziehungslehre* KF XIII 230). Eine wissenschaftlich verstandene Pädagogik muß über die „*erfahrungsmäßige*“ Beschreibung der Bildsamkeit hinaus Forschungen anstrengen, die weitere Befunde erbringen können.

In diesen Zusammenhang gehört auch das Bemühen um inter- und transdisziplinäre Forschungsarbeit.<sup>1</sup> Nach HERBART kann durch sie eine wissenschaftlich fundierte Bestimmung des entwicklungspezifischen Verhältnisses „zwischen dem Höheren, was dem Zögling gegeben werden muß, und zwischen der Empfänglichkeit, die man in ihm voraussetzen dürfe“ (ebd.), geleistet werden. HERBART hat dies insgesamt als einen Beitrag zur *Professionalisierung der Erzieher* verstanden. Eine wissenschaftlich fundierte Bestimmung der Bildungsbarkeit dient in seinen Augen nicht nur zur Optimierung der diagnostischen Kompetenzen der für Erziehung verantwortlichen Personen, darüber hinaus hängt die gesamte pädagogische Methodenlehre an dieser Bestimmung.

Was HERBART wohl selbst vorgeschwebt haben mag, ohne daß er selbst es zu entwickeln vermocht hat, ist ein explizit ausgearbeitetes Forschungsprogramm, das der systematischen Erforschung der je konkreten Fähigkeiten des Educanden zugrunde liegt. Ich weiß nicht, aus welchen Gründen im einzelnen HERBART sich zu Lebzeiten nicht an die explizite Darstellung einer entsprechenden Theorie gemacht hat. Auffällig ist jedenfalls, daß er an zahlreichen wichtigen Stellen seines Werkes auf die Bildungsbarkeit des

---

1 Daß HERBARTS pädagogische Problemstellung interdisziplinär ausgerichtet ist, ist der HERBART-Forschung seit langem bekannt. HERBART selbst hatte bekanntlich das Ziel verfolgt, einen eigenständigen Forschungskontext zur Behandlung erzieherischer Probleme aufzubauen. In diesem Sinne hat er den Prozeß der „*funktionalen Ausdifferenzierung der Wissenschaft*“ sensu Niklas LUHMANN vorangetrieben (Luhmann<sup>4</sup>1991). Bislang wurde Interdisziplinarität in der HERBART-Forschung jedoch nahezu ausschließlich in einem historisch-philologischen Sinne behandelt. Man thematisierte auf diese Weise unter anderem, daß HERBART auf die Philosophie, Psychologie, Mathematik und andere wissenschaftliche Disziplinen verwiesen hat, und bestimmte deren Zusammenhang. Die jüngste Veröffentlichung in diesem Kontext dürfte die von Andreas HOESCHEN und Lothar SCHNEIDER herausgegebene Aufsatzsammlung *Herberts Kultursystem. Perspektiven der Transdisziplinarität im 19. Jahrhundert* sein (HOESCHEN/SCHNEIDER 2001; s. besonders ALLESCH 2001 u. BORGARD 2001). Die Beiträge bieten einen historischen „*Überblick über die komplexen Wirkungszusammenhänge der Herbart-Schule in Philosophie- und Wissenschaftsgeschichte*“, systematisch ausgerichtet sind sie an dem „*von Herbart selbst entwickelte[n] Gedanken des ‚Kultursystems‘*“ (so die Herausgeber auf S. 9 ihrer Einleitung). Ein Blick auf die Erträge der historisch-philologischen Beschäftigung mit HERBARTS Werk zeigt, daß dieses Werk einen starken Einfluß auf moderne Theorien der Psychologie, Logik und Mathematik hatte. (Vgl. hierzu auch die Beiträge von Margret KAISER-EL-SAFTI, Christian G. ALLESCH und Thomas BORGARD im vorliegenden Band.)

Neben diesem historisch-philologischen Interesse an HERBARTS Werk ist einem anderen Interesse in der Pädagogik bislang kaum Rechnung getragen worden. Es handelt sich hierbei um das systematische Interesse an den Aussagen HERBARTS über Bildungsbarkeit als eines konstitutiven Moments der Realität von Erziehung. Wie ich im folgenden zu zeigen versuche, ist ein Perspektivenwechsel vonnöten, um diesem Interesse Rechnung tragen zu können.

Educanden zu sprechen kommt, auch wenn er den Begriff nicht explizit erwähnt. Heute sind wir in der Lage, unter der systematischen Absicht, die Struktur einer *Theorie der Bildsamkeit* zu rekonstruieren, diese Stellen in Beziehung zu setzen. In den Blick kommt dadurch eine sehr differenzierte Problemstellung, die für die heutige pädagogische Theoriebildung wichtige Erkenntnisse bereitstellt.

Daß bis heute der Begriff der Bildsamkeit noch nicht zu einem *systematisch ausdifferenzierten Begriff der pädagogischen Theoriebildung* avanciert ist, muß von seiten der HERBART-Forschung als großes systematisches Manko bezeichnet werden. Darüber hinaus ist zu konstatieren, daß er angesichts seiner immer selteneren Verwendung diesen Status kaum wird erreichen können, es sei denn, man besinnt sich auf die Bedeutung, die dieser Begriff für die pädagogische Theoriebildung haben kann. Insbesondere der HERBART-Forschung fällt die Aufgabe zu, die pädagogische Theoriebildung auf die Bedeutung der Bildsamkeit aufmerksam zu machen.

In den folgenden Ausführungen möchte ich einen ersten Schritt in diese Richtung tun. Ich gehe dabei folgendermaßen vor: In Abschnitt II werden zwei in der HERBART-Forschung favorisierte Lesarten des Begriffes „*Bildsamkeit*“ dargestellt. Es handelt sich bei ihnen zum einen um eine wissenschaftstheoretisch ausgerichtete Lesart (1) und zum anderen um die Lesart, die zu einem Schematismus der Bildsamkeit geführt hat (2). Im anschließenden Unterabschnitt grenze ich meine Lesart dieses Begriffes von den beiden zuvor genannten ab (3). In Abschnitt III wird eine Stelle aus HERBARTS Werk vorgestellt, an der er sein Verständnis der Bildsamkeit zur Sprache bringt. Von dort ausgehend thematisiere ich in Abschnitt IV einen Aspekt ausführlicher, der mit dem Begriff der Bildsamkeit nach HERBART unauflöslich verknüpft ist, der in der HERBART-Forschung bislang aber noch nicht ausreichend Berücksichtigung gefunden hat: der Educand als Akteur der Erziehung.

## **II Lesarten des Begriffes „*Bildsamkeit*“**

### **1. Die wissenschaftstheoretische Perspektive der HERBART-Forschung**

BLAß hat eine Richtung eingeschlagen, die als symptomatisch für die HERBART-Forschung der vergangenen Dekaden angesehen werden kann. Er griff HERBARTS Äußerung aus seiner Schrift *Über philosophisches Studium* (1807) auf, es sei die „*Nachweisung eines notwendig-*

gen Zusammenhangs unter Begriffen“ anzustreben (K II 275; BLAß 1976, 71). HERBART hat dies als „*Speculation*“ „im strengen Sinne“ bezeichnet (ebd.). „*Speculation*“, so schreibt er an anderer Stelle, „ist das Streben zur Auflösung der Probleme.“ (Ebd. 267)

Ein großer Teil der HERBART-Forschung hat sich, darin mit BLAß übereinstimmend, mehr oder weniger explizit an dieses HERBART-Wort gehalten und sein Werk als einen großen Versuch der „*Nachweisung eines notwendigen Zusammenhangs unter Begriffen*“ analysiert. Ohne an dieser Stelle BLAß' Untersuchungen oder die anderer Interpreten der pädagogischen Theorie HERBARTS im einzelnen zu würdigen, kann als wichtige Erkenntnis festgehalten werden, daß diese Untersuchungen vorwiegend aus einem Interesse an der Theorieform durchgeführt worden sind.<sup>2</sup> Das kann zu der Feststellung verallgemeinert werden: Die HERBART-Forschung der vergangenen 30 Jahre ist in erster Linie aus einer *wissenschaftstheoretischen Perspektive* betrieben worden.

Bezogen auf den Begriff der Bildsamkeit zeigt die wissenschaftstheoretische Perspektive der HERBART-Forschung einen „*missing link*“: Sie hat nicht die

- 
- 2 Ein Hauptgewicht wurde dabei auf eine topische Untersuchung gelegt. HERBARTS Theorie der Erziehung unter dem Gesichtspunkt der Topik zu betrachten, bildet seit BLAß' Untersuchungen ein in der HERBART-Forschung anerkanntes Rekonstruktionsinteresse (vgl. u.a. BLAß 1969; 1972; HELMER 1994; MÜBENER 1975; 1986; 1989). BLAß hat die Topik in Verbindung mit der Systematik von HERBARTS Theorie gebracht und diese Verbindung als eine Variante der für diese Theorie typischen „*Synthesenbildung*“ angesehen (BLAß 1974). Das „*merkwürdige Phänomen der Synthesenbildung*“ kommt BLAß zufolge durch eine wissenschaftstheoretische Untersuchung in den Blick (ebd. 510). Er selbst unternahm den „*Versuch einer strukturtypologischen Erfassung der herbartischen Pädagogik vom Aspekt ihrer wissenschaftstheoretischen Genese her*“ (ebd.).

Meines Erachtens muß dieser Aussage über die Form von „*HERBARTS Denkgefüge*“ ergänzend eine an HERBARTS Theorie der Bildsamkeit orientierte Untersuchung zur Seite gestellt werden, durch die zu zeigen ist (und durch die meiner Meinung nach auch gezeigt werden kann), daß sich seine Motive und Beweggründe nicht allein auf topische Interessen reduzieren lassen. HERBART hat eine Theorie im Sinn gehabt, die sich der Topik als Mittel zu ihrer Darstellung zu bedienen wußte, deren Anliegen in erster Linie aber darin bestand, den Sachverhalt „*Erziehung*“ systematisch zu bestimmen. In vielen seiner Überlegungen finden sich aus diesem Grunde Hinweise auf die Bildsamkeit, um die Aufmerksamkeit der Leser auf ein zentrales Moment dieses Sachverhalts zu lenken. Meines Erachtens täte man ihm Unrecht, würde man darin allein ein topisches Interesse erblicken. HERBART hat an zu vielen Stellen seines Werkes beschrieben, wie wichtig es ihm sei, den Entwicklungsverlauf eines Menschen unter dem Gesichtspunkt einer den Umständen entsprechend bestmöglichen Förderung zu betrachten – *nicht*, weil ansonsten die Form der Darstellung von Erziehung Lücken aufweist, sondern weil er die gesamte Darstellung des Sachverhalts „*Erziehung*“ systematisch auf Bildsamkeit als Zentralmoment gründen wollte.

Referenz des Begriffes, das heißt den Sachverhalt, auf den dieser Begriff verweist, zum Gegenstand ihrer Untersuchungen gemacht. Dies hätte sie aber ihrem eigenen Anspruch nach tun müssen, um den „*Grundbegriff der Pädagogik*“ zu bestimmen. Soll nämlich – wie von der wissenschaftstheoretisch ausgerichteten HERBART-Forschung beabsichtigt – der *Begriff* der Bildsamkeit bestimmt werden, dann muß auch seine Funktion beachtet werden, einen Sachzusammenhang zu bezeichnen und nicht nur seine Position im Gefüge der Theorie. Dieser Zweig der HERBART-Forschung hätte also, um der eigenen Aufgabenstellung treu zu bleiben, auch den *Sachverhalt* in den Blick fassen müssen, auf den der „*Grundbegriff der Pädagogik*“ verweist.

Wenn die wissenschaftstheoretische Lesart der HERBART-Forschung vorgebracht werden soll, dann muß sie der Referenz des Bildsamkeitsbegriffes Rechnung tragen. Das bedeutet, dann muß sie auch den Sachverhalt in den Blick nehmen, den HERBART mit diesem Begriff fassen wollte. Wissenschaftsmethodisch bedeutet das, daß sie HERBARTS *Repertoire der Erkenntnismethoden* mehr Beachtung schenken muß.<sup>3</sup> Er hat nicht nur über die formalen Grundlagen einer Theorie der Erziehung nachgedacht. Er integrierte auch die *Methode der Introspektion* (um Informationen über die Position der Akteure der Erziehung erhalten zu können), die *Methode der Beobachtung* (um Informationen aus dem konkreten Geschehen des Miteinanderumgehens von Erzieher und Educand gewinnen zu können) und die *Methode der mathematisch-psychologischen Modellierung des psychischen Systems* (um den psychischen Zusammenhang darstellen zu können).

Dieses differenzierte Methodenrepertoire pädagogischer Diagnostik und Theoriebildung ist bislang nur ungenügend beachtet worden.<sup>4</sup> Die Folge dieser Unterlassung ist deutlich zu sehen: Durch die Ausrichtung auf die Form der Theorie und ihre Darstellung ist ein für HERBART mit dem „*Stre-*

---

3 Hierauf weist auch Heinz-Elmar TENORTH hin. „*Vom Begriff der Bildsamkeit aus wird man*“, so meint er, „*primär nach den Möglichkeiten fragen, die dem pädagogischen Handeln offen stehen.*“ (TENORTH 2001, 199) Damit endet die „*Diskussion des Problems der Bildsamkeit ... dort, wo letztlich alle Fragen nur beantwortet werden können, die sich mit ‚hypothetischen‘ Geltungsansprüchen verbinden – in der Probe an der Wirklichkeit, empirisch also, im Experiment.*“ (Ebd.) Der Begriff der Bildsamkeit kann als „*Betriebsprämisse der Pädagogen die praktische Grundlage und als Grundbegriff der Disziplin die leitende Kategorie der Forschung bieten*“ (ebd., 201).

4 Dies hat Günther BUCK veranlaßt, in deutlichen Worten auf den Unterschied zwischen Mathematik und Beobachtung hinzuweisen. BUCK spricht davon, daß die Vermengung beider „*ganz abenteuerlich*“ sei (BUCK 1974, 89).

ben zur Auflösung der Probleme“ unauflöslich verbundener Gesichtspunkt nahezu völlig aus der Analyse ausgeschlossen worden: Wo die wissenschaftstheoretische Lesart von HERBARTS Werk dominiert, fehlt es an einer differenzierten und systematischen Bestimmung der Bildsamkeit des Educanden, die HERBART als so wichtig angesehen hat.<sup>5</sup> Ein deutliches Indiz hierfür ist die unzureichende Berücksichtigung forschungswissenschaftlicher Befunde zum Sachverhalt „Bildsamkeit“ aus den Nachbardisziplinen der Pädagogik in der bisherigen HERBART-Forschung. Man hat in der wissenschaftstheoretischen Rezeption von HERBARTS Werk übersehen, daß HERBART den Begriff der Bildsamkeit verwendet hat, um konstitutive Aspekte der Realität von Erziehung zu bezeichnen. Eine stärkere Berücksichtigung der forschungswissenschaftlichen Befunde aus den Nachbardisziplinen, die dem Sachverhalt „Bildsamkeit“ zugeordnet werden können, kann diese Lücke heute schließen. In der Konsequenz führt dies zu einer Umgewichtung des Theorieverständnisses.

Die wissenschaftstheoretisch ausgerichtete HERBART-Forschung hat die Frage nach den Bestandteilen und dem Bau einer *Theorie* der Erziehung in

---

5 Auch Dietrich BENNER berücksichtigt diesen Unterschied meines Erachtens nicht deutlich genug (vgl. u.a. BENNER <sup>2</sup>1978). Er bestimmt den Begriff der Bildsamkeit als Relationskategorie und behandelt ihn als ein Prinzip. Diesem Prinzip stellt er das Prinzip der „*Aufforderung zur Selbsttätigkeit*“ zur Seite. Keines dieser Prinzipien berücksichtigt die Aktivität des Educanden als eine eigenständige Größe der Erziehung. Das Prinzip „Bildsamkeit“ weist dieser Aktivität lediglich einen Ort im Schema der Erziehungsbegriffe zu. BENNER untersucht auch nicht die einzelnen Momente der Bildsamkeit als Aspekte der Realität von Erziehung. Die Relationskategorie „Bildsamkeit“ bleibt daher unterbestimmt. Dies kommt auch darin zum Ausdruck, daß BENNER sie letztlich nur negativ bestimmt. Er meint, sie bezeichne keine „*Eigenschaft*“ des Educanden. Was stellt sie aber positiv bestimmt dar? Auf diese Frage findet man bei BENNER die Antwort, daß Bildsamkeit eine Relation zwischen Erzieher und Educand anzeige. Sie weist somit auf die „*pädagogische Interaktion*“ hin, das heißt auf eine spezifische Form des Miteinanderumgehens von Menschen, die der Förderung individueller Entwicklung verpflichtet ist. Das sind wichtige Bestimmungen von Erziehung. Sie treffen aber nicht den „Ort“ dieser Form, der aus den Aktivitäten des Educanden besteht. Dieser „Ort“ bleibt in BENNERS Analysen merkwürdig unterbestimmt.

Diese Unterbestimmtheit, die in der negativen Umgrenzung der Bildsamkeit ihren sprachlichen Ausdruck findet, ist symptomatisch für die vorrangig an der Form der Theorie interessierte Thematisierung des „*Grundbegriffes*“ in der HERBART-Rezeption. Ein Grund hierfür dürfte sein, daß die Bestimmung des „*Grundbegriffes*“ weitgehend unabhängig von empirisch verfahrenender Forschung erfolgt. Damit kann man aber der konkreten Struktur dieses „*Ortes*“ der Erziehung nicht gerecht werden. Berücksichtigt man dies, dann müssen Prinzipien der Erziehung deutlicher im Sinne des prozessualen Geschehens von Erziehung thematisiert werden. Nur so ist es meines Erachtens aber möglich, die konkrete Aktivität des Educanden als einen „Ort“ der Erziehung in den Blick zu bringen, der eine konstitutive Funktion für die Entstehung, Aufrechterhaltung und Veränderung von Erziehung erfüllt.



den Vordergrund gestellt. Die Frage nach dem Wie der *Erziehung* kam dabei zu kurz. Vernachlässigt wurde dadurch das primäre Thema pädagogischer Theoriebildung, nämlich das Problem der Entstehung, Aufrechterhaltung und Veränderung von Erziehung als eines Geschehens, für das der Vollzug spezifischer Aktivitäten konstitutiv ist.

Um einen Blick auf das Wie der Entstehung, Aufrechterhaltung und Veränderung von Erziehung werfen zu können, ist es nötig, einen *Perspektivenwechsel* vorzunehmen. Die wissenschaftstheoretische Perspektive, die die HERBART-Forschung in den letzten Dekaden dominiert hat, ist auf die *Form der Theorie* gerichtet. Eine ergänzende Perspektive, die man mit HERBART einnehmen kann, ist auf die *Form des Sachverhalts* gerichtet, auf den sich der Begriff der *Bildsamkeit* bezieht. Ich werde in diesem Vortrag zu zeigen versuchen, daß diese Perspektive auf eine systematische Integration der Aktivitäten des Educanden angewiesen ist.

HERBART hat dies deutlich gesehen und der pädagogischen Theoriebildung das systematische Problem vorgegeben, das damit verbunden ist: Es geht darum, eine pädagogische Theorie zu entwerfen, die die *Bildsamkeit* des Educanden in das Problem der Entstehung, Aufrechterhaltung und Veränderung von Erziehung integriert.

## 2. *Bildsamkeit im Schema „Aktivität versus Passivität“*

Die vorangestellten Überlegungen legen es nahe, HERBARTS Werk unter dem Gesichtspunkt zu lesen, wie er *Bildsamkeit* als einen Sachverhalt dargestellt hat, der in die Realität der Erziehung integriert ist. Seit den Tagen der sogenannten Herbartianer ist mehrfach von dieser Annahme ausgegangen worden. Dies geschah bislang immer mit der Zielsetzung, ein Schema für den Erzieher zu entwerfen. Da bei diesen Versuchen die Eigenaktivität des Educanden in den Hintergrund geriet, liefen sie allesamt auf einen auf die Erzieherperspektive begrenzten *Schematismus der Bildsamkeit* hinaus.

Wenn die *Bildsamkeit* bestimmt wurde, dann geschah dies meist in der dichotomen Gegenüberstellung von *Aktivität versus Passivität*. *Bildsamkeit*, darin kommen viele Ansätze der HERBART-Forschung überein, zeigt die Empfänglichkeit des Educanden für Maßnahmen des Erziehers an. Der Begriff dient somit zur Kennzeichnung der Ansprechbarkeit des Educanden für den Erzieher. Wie unschwer zu erkennen ist, erfolgt diese Kennzeichnung aus der *Perspektive des Erziehers*. Erziehung wird hierbei aus Sicht

des Erziehers schematisiert, und die Aktivität des Educanden bleibt unberücksichtigt.<sup>6</sup>

In der HERBART-Forschung wurden zwar immer wieder Stimmen laut, die auf die unumgehbare *Aktivität des Educanden* aufmerksam machten (so z.B. bereits BÖNDEL 1961, 207). Ihnen verdanken wir den Hinweis darauf, daß ein Educand, der bildsam ist, dadurch nicht automatisch in allem bildbar sein muß.<sup>7</sup> Da aber auch sie in dem Schema von Aktivität versus Passivität aus Sicht des Erziehers formuliert wurden, haben sie bis heute nicht dazu geführt, daß die Aktivität des Educanden als ein eigenständiges und für das Zustandekommen der Erziehung konstitutives Moment systematisch erforscht worden ist.

Das systematische Problem dieser Lesart läßt sich wie folgt auf den Punkt bringen: Das Beteiligtsein des Educanden an der Erziehung wurde nicht als *Aktivität* zu einem eigenständigen Gegenstand der pädagogischen Forschung gemacht, sondern lediglich als ein begriffliches Kennzeichen dem

- 
- 6 Das hier angesprochene systematische Problem besteht darin, daß die Bildsamkeit auf die Beeinflußbarkeit des Educanden durch den Erzieher reduziert wird. Als ein Beispiel unter vielen sei an dieser Stelle Wolfgang BREZINKA angeführt. Er schreibt: „*Erziehen ist nur sinnvoll, wenn man voraussetzt, daß die Person, die man zu beeinflussen versucht, beeinflussbar ist. In der Pädagogik ist diese Voraussetzung die ‚Bildsamkeit des Zöglings‘ genannt worden.*“ (BREZINKA 1981, 195) Bildsamkeit wird in diesem Fall aus der Warte des Erziehers bestimmt und dient zur Kennzeichnung der Beeinflußbarkeit des Educanden.

Meines Erachtens weist diese Identifikation von Bildsamkeit mit Beeinflußbarkeit Fehler auf. Ein Fehler betrifft die Güte der Rezeption von HERBARTS Werk: In HERBARTS Theorie der Erziehung wird diese Identifikation nicht vorgenommen! Er definiert Bildsamkeit als die „*Natur-Anlagen und die auf jeder Altersstufe erworbenen Fähigkeiten des Weiterkommens*“ (2. Brief über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik [1831] KF IX 342f. – vgl. hierzu meine weiteren Ausführungen). Hiermit macht er ausdrücklich klar, daß Bildsamkeit nicht in der reduktionistischen Lesart verwendet werden darf, um bloß die Beeinflußbarkeit des Educanden zu bezeichnen. HERBART dient der Begriff vor allem dazu, die Aktivität des Educanden unter dem Gesichtspunkt des Lernens im Zusammenhang mit erzieherischen Maßnahmen zu bezeichnen.

Ein weiterer Fehler dieser Deutung liegt darin, daß die Aktivität des Educanden nicht als eigenständige Größe der Erziehung gewertet wird. Vielmehr wird sie reduktionistisch angesetzt, indem sie lediglich aus der Perspektive des Erziehers betrachtet wird. Diese Auffassung wird durch HERBART nicht gestützt, schließlich hat er dem Educanden den Status einer „*Naturgewalt*“ zugesprochen, die dem Erzieher gegenübersteht und die dieser nicht bestreiten kann (Aus der kurzen Enzyklopädie der Philosophie WF III 559).

- 7 Dies zeigt bereits eine oberflächliche etymologische Überlegung: Die Endsilbe „-sam“ zeigt an, daß die Innenperspektive des Subjekts beachtet werden muß. Jemanden als „*fügsam*“ oder „*furchtsam*“ zu bezeichnen, bedeutet dementsprechend, diese Innenperspektive in den Blick zu bringen. Das gilt auch für den Fall, daß ein Educand als „*bildsam*“ bezeichnet wird.

Aussagenzusammenhang einverleibt. Bildsamkeit unter dem Gesichtspunkt der Aktivität wurde auf diese Weise nicht als konkretes Moment der Realität von Erziehung, sondern lediglich formal als Baustein eines Aussagenschemas thematisiert. Aktivität, so läßt sich pointiert zusammenfassen, das war die unumgängliche, aber nicht näher zu beachtende Stelle im Schema der Erziehungsbegriffe, von denen einer die Bildsamkeit ist.

Der Erzieher sollte dem Anspruch nach diese Stelle beachten. An die Hand gegeben wurden ihm allerdings lediglich begriffliche Kennzeichen der Form von HERBARTS Theorie. Auf die Frage, wie der Erzieher durch seine Aktivität (!) den Educanden erziehungsdienlich fördern könne, erhielt man als Antwort lediglich die Form eines Schemas von Begriffen zur Verfügung gestellt. Die Aktivität des Educanden blieb dabei die unausgefüllte Stelle des Schemas.<sup>8</sup> HERBART hatte allerdings aus gutem Grunde von „Empfäng-

---

8 In der *Allgemeinen Pädagogik* schreibt HERBART, daß ein Erzieher die „*Aktivität des heranwachsenden Menschen überhaupt ... – das Quantum seiner innern, unmittelbaren Belebung und Regsamkeit*“ beachten solle (K II 28). Deutlicher kann man nicht zum Ausdruck bringen, daß eine Theorie der Erziehung die Aktivitäten des Educanden in ein gleichberechtigtes Verhältnis zu denen des Erziehers bringen muß. Auf der Grundlage dieses Verhältnisses sind dann die verschiedenen Funktionen zu bestimmen, die für die asymmetrische Struktur des Verhältnisses kennzeichnend sind.

Wer die Aktivitäten des Educanden in einem Erzieher-Schema verortet, kann die Kennzeichen der Bildsamkeit nicht berücksichtigen, die HERBART als „*Fähigkeiten des Weiterkommens*“ bezeichnet hat. Dadurch wird ihm der Blick auf die Differenzen verstellt, die den Fähigkeiten des Educanden immanent sind. HERBARTS Begriff der „*Fähigkeiten des Weiterkommens*“ umfaßt nämlich die der Erziehung dienlichen Fähigkeiten einerseits und die sie behindernden und verhindernden Fähigkeiten andererseits. Bildsam ist ein Educand folglich nicht allein in dem Sinne, daß er den Maßnahmen des Erziehers Folge leistet, sondern auch in dem entgegengesetzten Sinne, daß er sich in eine Richtung zu entwickeln vermag, die nicht mit den Zielvorstellungen des Erziehers in Einklang steht.

Hierauf macht auch Käte MEYER-DRAWE aufmerksam, wenn sie „*die antipädagogischen Protestschriften*“ übereifriger Reformpädagogen kritisiert, weil in ihnen „*Erziehen und Lehren auf eine Beziehungsstruktur reduziert*“ werden (MEYER-DRAWE 1984, 70). „*Der Lernende kommt nur in seiner emotionalen Authentizität in den Blick [des Erziehers], aber nicht als ein Erfahrungssubjekt, das auch im Hinblick auf die zu lernende Sache oder in bezug auf die angestrebte Mündigkeit kein ‚unbeschriebenes Blatt‘ ist. In der Überbetonung der personalen Autonomie wird unterstellt, daß sich der Lernende einstellungsmäßig auf eine bestimmte Selbstkonzeption zuentwickelt und gleichsam ‚unter der Hand‘ auch zu einer lebensstüchtigen Weltkonzeption gelangt.*“ (Ebd.)

Vgl. hierzu Norbert HILGENHEGERS „*historische Problemskizze*“, in der er diesen Umstand als „*Grundsatz der pädagogischen Unverfügbarkeit der Erfahrung*“ bezeichnet und Konsequenzen für die „*Öffnung oder Schließung des Unterrichts*“ zieht (HILGENHEGER 1995, 50). Wer gegen diesen „*Grundsatz*“ verstößt, begeht einen folgenschweren Fehler: Denn „*das Vergessen der Genese von Erfahrungsstrukturen sanktioniert auf heimtückische Weise die*

lichkeit und Bildsamkeit“ des Educanden gesprochen, das heißt zwei Begriffe verwendet und nicht einen (*Aphorismen* WF III 594).

### 3. Meine Lesart von HERBARTS Konzept der Bildsamkeit

In meiner Dissertation habe ich eine Untersuchung des Konzeptes der Bildsamkeit im Sinne HERBARTS durchgeführt (vgl. ANHALT 1999).<sup>9</sup> Dieser

---

*Überlegenheit dessen, der sich bereits in den historisch bedingten Formen des Umgangs mit Dingen und den ebenfalls historisch bedingten Regeln im zwischenmenschlichen Handeln aufhält“ (MEYER-DRAWE 1984, 71f.). Es besteht die Gefahr, daß die Erfahrungen des Educanden, seine bereits vorliegenden Sinnbestände, „Selbstkonzeptionen“ usw., aus dem gemeinsamen Miteinndergehen ausgeschlossen werden. Diesen Ausschluß rückgängig zu machen, erfordert, daß der „Respekt vor der Andersheit des Lernenden, seine Offenheit für die andere Sichtweise mit deren Grenzen und Möglichkeiten“ (ebd. 72) zurückgewonnen wird. Dies ist ein Anspruch, den HERBART in seiner Theorie der Erziehung auch vertreten hat.*

- 9) Wie Heinz-Elmar TENORTH in seiner Rezension meiner Dissertation schreibt, sei damit „die Lektüre HERBARTS aus dem Kreis der exegetischen Insider in den Kontext einer theoretisch argumentierenden Disziplin gehoben“ worden (TENORTH 2000, 918). Ob dies tatsächlich so ist, mag ich nicht beurteilen. Zuzustimmen ist TENORTH allerdings darin, daß eine dominant geisteswissenschaftliche Rezeption den Blick auf Ansätze in HERBARTS Werk versperrt hat, die nur dann der Forschung zugänglich gemacht werden können, wenn man eine andere Perspektive einnimmt. Mein Vorschlag zielt daher auf eine *Ergänzung der Perspektiven*.

Mir scheint eine Perspektive vielversprechend zu sein, aus der *systemische* Beziehungen erfaßt werden können. (Allerdings darf dabei nicht der Fehler begangen werden, die Akteure der Erziehung, also Erzieher und Educand, in einem falsch verstandenen Sinne als bloße „Subsysteme“ neben anderen zu behandeln [vgl. HOPFNER 1997, 439]. Sie haben Subjektcharakter, wie HERBART meint. Dieser Subjektcharakter läßt sich systemisch darstellen, wie ich in meiner Dissertation zu zeigen versucht habe.)

„Herbart hat aber nicht“, wie Tenorth an anderer Stelle zutreffend schreibt (vgl. hierzu auch BREZINKA <sup>2</sup>1981, 77), „mit seinem systemtheoretisch lesbaren und empirisch zu diskutierenden Verständnis des zu erziehenden und lernenden Subjekts Karriere gemacht, sondern eher in quasi transzendentaler Lesart. Damit wird seine Theorie der Bildsamkeit als eines nicht statischen, sondern an Entwicklung gebundenen Konzepts, das zugleich an organis-mischen Aktivitäten und an der Auszeichnung, ja Konstruktion einer komplementären Welt orientiert ist, weitgehend ignoriert.“ (TENORTH 2001, 198)

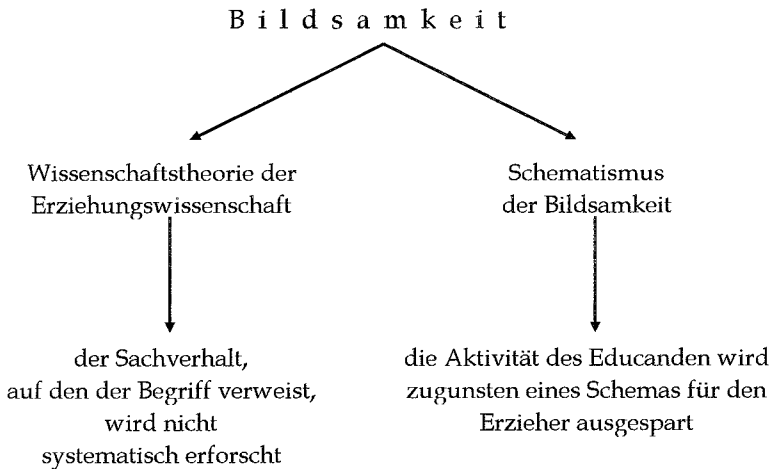
Mit TENORTH bin ich der Meinung (vgl. ANHALT 1999, Teil III), daß Erziehung als ein „förderliches, den individuellen Erwerb von Fähigkeiten ermöglichendes und kultivierendes System“ zu bestimmen ist (Tenorth 2001, 198). „Die Frage nach der Legitimation der Erziehung tritt dann gegenüber der Frage nach den Möglichkeiten der Gestaltung der pädagogischen Welt eindeutig zurück. Es sind in einem ganz radikalen Sinne und konsequent dann tatsächlich die ‚Experimente‘, die über die Möglichkeiten der Erziehung und ihre Legitimation zugleich entscheiden – denn Sollen impliziert dann Können, aber man muß nicht sollen, was man nicht können kann.“ (Ebd. Vgl. hierzu BREZINKAS Aussage: „An Grenzen der Bildsamkeit stößt man nur durch Versuche, aber was dabei als Grenze erfahren wird, ist die relative Grenze der Wirksamkeit des angewendeten Mittels für einen bestimmten

Untersuchung liegt die Annahme zugrunde, daß HERBART Bildungsamkeit als Grundbegriff einer pädagogischen Theorie gewählt hat, weil es ihm keineswegs nur um eine Theorie der Theorie der Pädagogik ging und er unbedingt einen Schematismus der Bildungsamkeit vermeiden wollte. Er hatte eine differenzierte Problemstellung der pädagogischen Theorie vor Augen, die beide Extreme zu vermeiden suchte. Bloße Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft und Schematismus der Bildungsamkeit sind die Skylla und Charybdis in HERBARTS pädagogischem Werk. Es mutet daher wie eine Ironie des Schicksals an, daß ausgerechnet HERBARTS Werk in seiner Rezeptionsgeschichte sowohl dem sechsköpfigen Ungeheuer als auch dem Meeresstrudel ausgesetzt wurde. Die folgende Abbildung veranschaulicht diesen Zusammenhang.

---

*Zweck unter bestimmten [weitgehend unbekannt] Bedingungen, nicht eine im Educanden gelegene absolute Grenze, an der sämtliche möglichen Mittel [einschließlich der noch unbekannt] für sämtliche möglichen Zwecke scheitern würden.“ (BREZINKA <sup>2</sup>1981, 198f.)*

An diesem Punkt verbindet sich die Argumentation TENORTHS mit der von Jürgen GRZESIK, die er in seinem Buch *Was kann und soll Erziehung bewirken? Möglichkeiten und Grenzen der erzieherischen Beeinflussung* schreibt: „Erziehung kann und soll zur Entwicklung von Kompetenzen verhelfen, über die der Mensch in Zukunft selbst verfügt, wenn er will. Nur über die Entwicklung von Kompetenzen erweitert sie die Möglichkeiten des Menschen, selbstständig zu sein. ... Erziehung ist die Erfüllung der Bitte des jungen Menschen: Hilf mir, Selbständigkeiten zu entwickeln, über deren Gebrauch ich selbst entscheiden kann.“ (GRZESIK 1998, 428). Selbstverständlich ist das, was TENORTH als „Experiment“ und GRZESIK mit „Hilfe“ bezeichnet, nicht losgelöst zu betrachten von den Fragen der Legitimation. Wie GRZESIK zeigt, lassen sich diese Fragen allerdings nicht durch Rekurs auf eine der Erziehung externe Instanz beantworten. Vielmehr müssen die Antworten, das heißt die Regeln, die zur Orientierung nötig sind, „aus dem Realitätsbereich ‚Erziehung‘ gewonnen werden“ (ebd., 424). Das bedeutet, daß die Legitimationsfrage der Erziehung *erziehungsimmanent* und unter Berücksichtigung der *erzieherischen Dynamik* beantwortet werden muß.



Vor diesem Hintergrund möchte ich im folgenden beispielhaft verdeutlichen, wie der Grundbegriff von HERBARTS pädagogischer Theorie rekonstruiert werden kann, ohne daß man in die Einseitigkeiten einer bloßen Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft oder eines Schematismus der Bildsamkeit verfällt. Dazu beschreibe ich den Status des Educanden, wie er sich aus HERBARTS Verständnis der Bildsamkeit entwickeln läßt.<sup>10</sup>

---

10 Ralf KOERRENZ wies mich im Anschluß an meinen Vortrag darauf hin, daß es angebracht sei, zu betonen, daß HERBART *auch* dem Educanden einen Status als Akteur der Erziehung zugesprochen habe. Die Betonung des „*auch*“ verdeutliche die anthropologische Perspektive, die mit HERBART eingenommen werden könne. Einer weitgehend auf den Erzieher als Akteur der Erziehung bezogenen pädagogischen Anthropologie setze HERBART die Alternative an die Seite, *auch* den Educanden als einen Akteur zu sehen. Der pädagogischen Anthropologie falle damit die Aufgabe zu, die Möglichkeiten und Grenzen einer educativ verstandenen Menschwerdung zum Gegenstand ihrer Forschungen zu machen. – Diesem Gedanken von KOERRENZ stimme ich zu. Wer nicht nur dem Erzieher, sondern *auch* dem Educanden einen Status als Akteur der Erziehung zuspricht, wie HERBART es getan hat, der eröffnet eine Perspektive, die für die pädagogische Anthropologie von großem Gewinn sein dürfte. Den bekannten Modellen kann man dann ein weiteres an die Seite stellen, in dem der Prozeß der Menschwerdung im Kontext erzieherischer Maßnahmen als ein *dynamischer Zusammenhang von Aktivitäten* dargestellt werden kann.

### III Bildsamkeit in der pädagogischen Theorie HERBARTS

Herbart schreibt im 2. Brief über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik aus dem Jahre 1831:

*„Wo irgend wir ein Wirkendes gegenüber einem Leidenden erblicken, da erscheint uns eine zwiefache mannigfaltige Möglichkeit dessen, was wohl das Leidende aus sich machen lassen könnte, und was durch das Wirkende geschehen möchte; leichter oder schwerer, je nachdem zum Leidenden besser das Wirkende paßte, oder zum Wirkenden besser das Leidende taugte. Nähere Bestimmungen kommen hinzu, wenn ein Drittes jene beyden in Verbindung setzt, und dadurch aus beyden Möglichkeiten eine wirkliche Begebenheit hervorhebt. // Sie errathen schon, daß ich an die Bildsamkeit des Zöglings dachte, ferner an die Hülfsmittel der Bildung, die wir anzuwenden pflegen, und drittens an die Veranstaltungen der öffentlichen oder Privat-Erziehung, wodurch die Bildungsmittel in Wirksamkeit treten. // Es ist sichtbar, daß eine psychologische Pädagogik zuerst die mannigfaltige Bildsamkeit der Zöglinge, – sowohl die Natur-Anlagen als die auf jeder Altersstufe erworbenen Fähigkeiten des Weiterkommens, – erwägen würde; daß sie alsdann von Büchern und Apparaten, von Ermunterungen und Zwangsmittel zu reden hätte, um diesen gewisse ideale Zöglinge gegenüber zu beschreiben, wie sie beschaffen seyn müßten, wenn aus jedem Bildungsmittel die ihm eigenthümliche Wirkung in voller Stärke hervorgehn sollte; und daß endlich von Schulen, Seminarien u. d. gl. die Rede seyn müßte.“*  
(2. Brief über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik (1831) KF IX 342f.)

Dieses Zitat aus HERBARTS Brief ist dreigeteilt. (Die Übergänge sind durch eingefügte Querstriche kenntlich gemacht.) Der erste Teil behandelt das Thema „Kausalität“. Der zweite Teil verbindet den ersten mit dem dritten Teil, in dem HERBART auf den Gegenstand der „psychologischen Pädagogik“ zu sprechen kommt. Ohne an dieser Stelle die Implikationen dieses Zitats im einzelnen darzustellen<sup>11</sup>, gehe ich sofort dazu über, die Ergebnisse zu beschreiben, die aus einer solchen Untersuchung gewonnen werden können.

---

11 Diesen Zusammenhang habe ich analysiert in dem unveröffentlichten Vortrag *Zur Bildsamkeit der Emotionen*, gehalten am 6.03.2001 auf der Tagung *Philosophie der Emotionen*, Mülheim a.d.R. (Leitung: Gabriele MÜNNIX).

HERBART hat in dieser kurzen Passage eine aus heutiger Sicht der pädagogischen Theoriebildung überaus interessante Position bezogen. Zusammenfassend möchte ich diese Position so beschreiben: Die pädagogische Theorie hat nach HERBART davon auszugehen, daß erzieherische Wirkungen der Bildsamkeit des Educanden zugeordnet werden müssen, und zwar dergestalt, daß eine spezifische Balance zwischen „Natur-Anlagen“ und „auf jeder Altersstufe erworbenen Fähigkeiten des Weiterkommens“ unter besonderen Rahmenbedingungen („Hilfsmittel“ und „Veranstaltungen“) hergestellt wird.<sup>12</sup>

Um einen knappen Einblick in die pädagogische Bedeutung dieses Satzes zu bieten, liste ich im folgenden nur skizzenhaft auf, welche Schlußfolgerungen HERBART im Hinblick auf die Bildsamkeit des Educanden aus ihm zieht. Im Sinne des oben geforderten Perspektivenwechsels kann dadurch mit HERBART der Blick auf diejenigen konstitutiven Momente der Realität von Erziehung gerichtet werden, die beim Educanden ihren Ort haben. Dem Erzieher wird auf diese Weise ein „Gesichtskreis“ (*Allgemeine Pädagogik*

---

12 Wenn nach HERBART in der Erziehung von „Wirken“ und „Leiden“ gesprochen wird, müssen beide Stellen der Kausalrelation auf die Bildsamkeit des Educanden bezogen werden. Man kann demzufolge nach HERBART nicht einfach sagen, der Erzieher sei der „Wirkende“ und der Educand sei der „Leidende“, oder die Positionen andersherum besetzen. Wer dies macht, setzt die Funktionen des kreiskausalen Sachverhalts mit den Funktionsrollen eines sozialen Systems gleich. Eine solche Gleichsetzung greift aber zu kurz, da sie *erstens* das erzieherische Geschehen einseitig auf ein Vermittlungsgeschäft reduziert oder reformpädagogisch als Selbstverwirklichungsgeschehen versteht, das der Erzieher nur stören kann, und *zweitens* Erziehung als eine bloß lineare Form der Kommunikation mißversteht. Vgl. hierzu die *Selbstanzeige* (1835) WF II 3: Hier meint HERBART, auch „dem praktischen Erzieher ... (müsse) Hilfe geleistet werden, damit er das Chaos seiner Erfahrungen so weit als möglich in Ordnung bringe, also besonders, damit er die verschiedenen Gründe, in welchem das Fehlerhafte seinen Sitz und Ursprung haben kann, nicht verwechsle.“ HERBART wandte sich entschieden gegen derartige Vereinfachungen. Vgl. z.B. die *Aphorismen* (WF III 595).

Weiterhin ist festzuhalten, daß Anfang und Ende der Erziehung von HERBART mit der Bildsamkeit des Educanden verbunden werden. Anfang und Ende des erzieherischen Prozesses sind zeitliche Bestimmungen der Bildsamkeit des Educanden. Der erzieherische Prozeß selbst ist die Kreisrelation von „Wirkendem“ und „Leidendem“, die durch die Bildsamkeit des Educanden zu „einer wirklichen Begebenheit“ wird und durch „Hilfsmittel“ und „Veranstaltungen“, für deren Arrangement der Erzieher verantwortlich zeichnet, unterstützt wird.

Selbstverständlich ist damit nicht gemeint, daß darüber hinaus keine weiteren Verhältnisse möglich seien, in denen sinnvoll von „Wirkenden“ und „Leidenden“ gesprochen werden könnte. Diese Verhältnisse gibt es z.B. in Form von Macht/Ohnmachtbeziehungen. Es ist hierbei allerdings zu beachten, daß derjenige, der über diese Form von Beziehungen spricht, nicht mehr über Erziehung im Verständnis von HERBART spricht. HERBART würde ihn auf politische Diskussionen hingewiesen haben, in denen solche Formen der Kausalität auftreten. Vgl. *Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung* (1810) KF III 73-82.



K II 5), eine „Landkarte“ (ebd. 10; vgl. HERBART'S Replik gegen JACHMANN'S Recension (1814) KF II 168: „Landcharte“, „Grundriß“) bzw. eine „pädagogische Sinnesart“ (Zwei Vorlesungen über Pädagogik (1892) KF I 288) zugänglich gemacht, die zusätzlich zur Form der Theorie die Form des Sachverhalts „Erziehung“ und der für ihn konstitutiven Momente, die dem Educanden zuzusprechen sind, zu repräsentieren vermögen.

Allerdings darf diese „Landkarte“ nicht im Sinne des oben beschriebenen Schematismus der Bildsamkeit mißverstanden werden. Der Erzieher muß HERBARTS Verständnis des Educanden im Blick behalten: Der Educand ist nach ihm ein Mensch, dessen Entwicklung sich als Lernweg im Miteinndergehen mit einem Erzieher vollzieht. Aus diesem Grunde darf er die „Landkarte“ auch nicht bloß formal bestimmen, sondern muß er sie ständig mit den Gegebenheiten der Realität von Erziehung abstimmen. Ansonsten würde er nämlich die Klippe des wissenschaftstheoretischen Reduktionismus ansteuern und den „Ort“ der Erziehung übergehen, der durch die Aktivitäten des Educanden entsteht, aufrecht erhalten und verändert wird.

#### IV Der Educand als Akteur der Erziehung

Dadurch, daß HERBART im angeführten Zitat die Frage nach der erzieherischen Wirkung auf die Bildsamkeit des Educanden bezieht, kann Bildsamkeit als eine Leistung betrachtet werden, die aus Sicht des Erziehers als eine Aktivität des Educanden in den Blick gerät. Dem Educanden wird somit der *Status eines Akteurs der Erziehung* zugesprochen. Wenn HERBART von Erziehung spricht, dann konzipiert er sowohl dem Erzieher als auch dem Educanden einen Akteurstatus.<sup>13</sup> Diesem Status kommen unter anderem folgende Bestimmungen zu (ich konzentriere mich dabei im folgenden auf den Educanden).

##### 1. Vollzugsimmanenz der Bildsamkeit

Der Educand erlangt durch den Vollzug seiner Aktivitäten die „Fähigkeiten des Weiterkommens“, die er auf der jeweiligen „Altersstufe“ und in bezug auf spezifische Anforderungen zu erwerben vermag. Diese Bestimmung, die ich Vollzugsimmanenz der Bildsamkeit nenne, verlangt nach einer Perspektive, aus der die Position des Educanden erfaßt werden kann.

---

13 Vgl. hierzu meine Überlegungen zu einem Akteurmodell der Erziehung in ANHALT 1999. Teil III.

Eine solche Perspektive zwingt zu einer Erweiterung des Erzieherschemas, das dem Educanden Passivität und dem Erzieher Aktivität zuordnet, um eine Theorie der Entwicklung des Educanden, die seine Lernaktivitäten in den Blick zu bringen vermag. Das Schema „*Aktivität versus Passivität*“ muß, um weiterhin noch Gültigkeit beanspruchen zu können, auf beide Akteure angewandt werden. Die 1:1-Zuordnung der Bestimmungen Aktivität und Passivität zu Personenrollen, die vorherrscht, wenn man Aktivität mit der Position des Erziehers und Passivität mit der des Educanden verknüpft, wird damit aufgebrochen. Im Ergebnis führt dies zu einer komplexeren Problemstellung, dank derer es möglich wird, die Eigenaktivität des Educanden im Zusammenhang mit den Eigenaktivitäten des Erziehers zu berücksichtigen.<sup>14</sup>

## 2. Erziehungsrelevante Konstitutivität der Bildsamkeit

Indem HERBART die Bildsamkeit so bestimmt, vermeidet er eine reduzierende schematische Sicht auf ein erzieherisches Geschehen, in der dem Educanden eine bloß passive Rolle zugewiesen wird.<sup>15</sup> HERBART sieht in dem Educanden einen Akteur, der konstitutiv ist für das Zustandekommen

---

14 Logisch gesprochen wird hier von einer kontradiktorischen zu einer komplementären Relation umgeschwenkt. Eine Positionsbestimmung kann demzufolge nicht mehr nur durch Abgrenzung von ihrem Gegenteil definiert werden. Anstatt, formal gesprochen, A von non-A abzugrenzen (wozu der tertium non datur-Satz herangezogen werden muß), kennzeichnet Komplementarität eine *Einheit zweier Momente als Wechselverhältnis*, z.B. A korrelativ zu B (dadurch verändert sich die Funktion des tertium non datur-Satzes).

Die pädagogische Theorie darf es allerdings nicht bei dieser logischen Formbestimmung bewenden lassen, sondern muß auch die *Dynamik* des Verhältnisses berücksichtigen. Das zwingt zur Ergänzung der logischen Betrachtung um empirische Methoden, durch die erst Befunde erbracht werden können, die die situationsspezifischen Formverhältnisse konkretisieren.

15 Daher ist SCHWENK nicht zuzustimmen, wenn er meint, daß der Begriff der Bildsamkeit „*durch Herbart in einer ganz bestimmten Weise vorbestimmt*“ worden sei, und zwar in der Weise, daß er „*ohne Zweifel ... durch das Passivische, das ihm anhaftet, für den Problemzusammenhang, für den er verwendet wird, eine einseitige Belastung*“ darstelle. (SCHWENK 1967, 181) Vgl. zu ähnlichen Reduktionen auch BÖHM 1988, 397f.;<sup>14</sup> 1994, 98; ODENBACH 1974, 79.

Gegen diese restriktive Vereinseitigung des Begriffes der Bildsamkeit wenden sich W. FLITNER<sup>5</sup> 1957, 89 und auch BÖHM an anderer Stelle seines Aufsatzes „*Bildsamkeit und Bildung*“. Dort weist er der Bildsamkeit des Educanden einen „*passivisch-aktivistischen Doppelcharakter*“ zu: „*Nur aus diesem passivisch-aktivistischen Doppelcharakter der Bildsamkeit heraus wird Herbarts Satz, Bildsamkeit sei in Bildung zu überführen, überhaupt verständlich; denn wie sollte das je möglich sein, wenn Bildsamkeit als rein passivische Formbarkeit des Zöglings, materials' mißbraucht würde – dann gäbe es allenfalls Sozialisation, niemals aber Bildung.*“ (BÖHM 1988, 399) Vgl. in diesem Zusammenhang auch SÜBMUTH 1970, 410.

der Erziehung. Ohne die Bildsamkeit des Educanden ist Erziehung nicht möglich, jedoch nicht, weil er bloß „*empfänglich*“ ist für Maßnahmen, die der Erzieher aus seiner Perspektive ergreift, sondern weil er seine Aktivitäten so zu vollziehen vermag, daß die erzieherischen Maßnahmen überhaupt erst durch sie zur Geltung kommen.

Erziehung erweist sich somit als ein Geschehen, dessen realer Vollzug durch die Aktivitäten von Erzieher *und* Educand zustandekommt. Erziehung entsteht, wird aufrecht erhalten und verändert, indem beide Akteure nach Maßgabe ihrer Möglichkeiten Aktivitäten vollziehen. Das erzieherische Geschehen wird ermöglicht und begrenzt durch die Möglichkeiten und Grenzen, die bei den Akteuren im *jeweiligen Vollzug ihrer Aktivitäten* einerseits und der *Abstimmung ihrer Aktivitäten aufeinander* andererseits vorliegen.<sup>16</sup>

### 3. Eigendynamik der Bildsamkeit

HERBART schreibt, „*jedes Individuum steht mit seinen Eigenheiten und mit seiner Empfänglichkeit für äußere Eindrücke ... dem Erzieher als eine Naturgewalt gegenüber, die er vergebens bestreitet. Aber eben weil die Naturen verschieden sind, läßt sich anderes bei andern erreichen*“ (Aus der *kurzen Enzyklopädie der Philosophie* WF III 559). Die „*Naturgewalt*“, von der HERBART hier spricht, soll nicht, wie er im oben angeführten Zitat aus den *Psychologischen Briefen* schreibt, von einem externen „*Wirkenden*“ beeinflusst und dadurch zu einem „*Leidenden*“ gemacht werden. Das würde bedeuten, daß die Differenz von „*Wirkendem*“ und „*Leidendem*“ für die Interaktion von Erzieher und Educand insgesamt verwendet und auf die Positionen des Erziehers und des Educanden aufgeteilt wird.

HERBART hingegen plaziert den Wechselbezug von „*Wirkendem*“ und „*Leidendem*“ in die „*Naturgewalt*“. Ein Individuum, dem ein Erzieher gegenübertritt, *besitzt selbst die Fähigkeit, Wirkungen auf sich auszuüben*.

HERBART weist hiermit auf eine Differenz in der Vollzugsimmanenz der Bildsamkeit hin, die allererst Grundlage eines Subjektstatus des Educanden ist. Seine Entwicklung folgt nicht einem vorgegebenen und festgelegten „*Mechanismus*“ im Sinne eines, wie wir heute eher sagen, „*Programms*“,

---

16 Wie Heinz-Elmar TENORTH schreibt, handelt es sich um eine „*Betriebsprämisse der Pädagogen*“ (TENORTH 2000; 2001), ohne die sinnvoll über Erziehung zu sprechen nicht möglich ist. Für Günther BUCK ist Bildsamkeit „*ein problematischer Ausgangsbegriff*“, der der „*Klärung und begrifflichen Bearbeitung*“ bedarf (BUCK 1984, 149).

sondern ist als ein Vollzug zu verstehen, in dem permanent eine eigendynamische Vermittlung von „Wirkendem“ und „Leidendem“ vollzogen wird. Der Educand ist daher als der Ort in der Erziehung zu verstehen, an dem Kausalität eine spezifische Form von Aktivitäten annimmt. Dies soll der Erzieher nach HERBART berücksichtigen.

Die Fähigkeit, Wirkungen auf sich auszuüben, erweist sich somit als eine Fähigkeit von anthropologischem Rang. Sie bezeichnet eine *anthropologische Grundfähigkeit des Educanden* und ist insofern eine zentrale „*Fähigkeit des Weiterkommens*“. Diese anthropologische Grundfähigkeit hat ihre strukturellen Voraussetzungen in den gattungsgemeinen „*Natur-Anlagen*“ und den Rahmenbedingungen (sc. die „*Hilfsmittel der Bildung*“ und die „*Veranstaltungen der ... Erziehung*“), die ihre Realisierung anregen oder verhindern können.

Die wirkmächtigen „*Fähigkeiten des Weiterkommens*“ sind, wie HERBART treffend formuliert, auf jeder „*Altersstufe*“ andere und müssen als solche erworben werden. Bildsamkeit wird von *Herbart* insofern als ein selbstregulierter *Erwerbsvorgang* verstanden, den der Educand auch zunehmend eigenständiger regeln lernen soll.

#### 4. Ort der Vermittlungsfunktion der Bildsamkeit

Auf diesen Zusammenhang weist HERBART in seiner Schrift *Ueber philosophisches Studium* (1807) mit aller Deutlichkeit hin. Dort thematisiert er den „*Gegensatz zwischen Natur und Freyheit*“ (K II 261). Für HERBART ist klar, daß dies kein „*reiner Gegensatz seyn*“ kann, sondern sich sowohl Natur als auch Freiheit wechselseitig aufeinander beziehen (ebd.). Dieser Bezug muß als *Einheit* dargestellt werden, denn in diesem Bezug „*fallen beyde in Eins*“ (ebd.). Um diese Einheit der Beziehung von Freiheit und Natur zu bezeichnen, greift HERBART – wie er selbst meint, „*aus Mangel an Sprache*“ – zu dem Begriff „*Organismus*“ (ebd.).

Dies ist ein deutlicher Hinweis darauf, daß HERBART den Ort der Vermittlung von Freiheit und Natur im konkreten Organismus lokalisiert. Die Bestimmungen von Freiheit und Natur in der Erziehung müssen folglich diesen Ort zur Kenntnis nehmen. Es reicht nach HERBART nicht aus, die Vermittlung von Freiheit und Natur in ein Aussagenschema zu plazieren, ohne dafür Sorge zu tragen, daß der reale Vollzugsort der Vermittlung entsprechend berücksichtigt wird.

### 5. Organismische Komplexität der Bildsamkeit

In der genannten Textpassage hat HERBART die Struktur des Organismus näher beschrieben. Mit den Systemtheorien kann man von einer systemischen Komplexität sprechen, die HERBART hier thematisiert.<sup>17</sup> Als „*Haupt-character*“ sieht er den „*Mechanismus*“ des organismischen Funktionierens an (K II 261).<sup>18</sup> Dieser „*Mechanismus*“ ist zu verstehen als „*dieses, nach allen Richtungen sich durchkreuzende Netz von gegenseitiger Bestimmtheit der Dinge durch einander; welchem gemäß, es unmöglich ist, irgend ein Ding zu finden, dessen Zustand nicht erklärt werden müßte aus anderen Zuständen anderer Dinge, ins unabsehbliche fort; und dem nicht Veränderungen seines jetzigen Zustandes geboten würden, oder doch geboten werden könnten, durch das Uebrige umher*“ (ebd.).

In diesem systemischen Zusammenhang findet man also keinen Letztpunkt, der in sich ruhte und von dem ausgehend sich die Ordnung aller Aktivitäten in ein *hierarchisches Schema* fassen ließe. Die Aktivitäten eines Organismus stehen in einem *heterarchisch-dynamischen* Verhältnis zueinander. Es läßt sich gar nicht vermeiden, daß viele von ihnen zeitgleich vollzogen werden und daher parallel reguliert werden müssen.

---

17 Man darf dabei allerdings nicht den Fehler begehen, einzig soziale Gebilde als „*Systeme*“ zu verstehen, wie dies in der pädagogischen Literatur häufig zu lesen ist (vgl. z.B. die ansonsten sehr lesenswerte Arbeit von HOPFNER 1997, 439). Eine solche Lesart ist Ausdruck eines reduktiven Verständnisses der *Theorie sozialer Systeme* von Niklas LUHMANN. Grundlage dieser Theorie sozialer Systeme ist eine von Luhmann selbst nicht systematisch ausgebaute, gleichwohl aber an zahlreichen Stellen seines Werkes entwickelte *Theorie selbstreferentieller Systeme*. Diese wendet den Systembegriff nicht mehr nur auf soziale Gebilde an. Wenn man die Möglichkeiten des systemischen Paradigmas von pädagogischer Seite aus nutzen möchte, dann muß man über die soziologische Adaption des Systembegriffs durch LUHMANN hinausgehen. Sein Werk stellt nur einen Ansatz dieses Paradigmas dar. Die von ihm entwickelte Theorie selbstreferentieller Systeme bietet aber Anschlußmöglichkeiten an weitere Ansätze, wie z.B. Theorien der Selbstorganisation.

Mit dem Instrumentarium der Theorie selbstreferentieller bzw. selbstorganisierender Systeme läßt sich HERBARTS Verständnis der organismischen Komplexität und der Bildsamkeit systemisch rekonstruieren (vgl. ANHALT 1999). Im Ergebnis führt dies dazu, daß die Aktivität des Educanden in einer Komplexität berücksichtigt werden kann, die weit über das hinausgeht, was in zahlreichen pädagogischen Theorien der Tradition von ihr erfaßt worden ist.

18 Der Begriff „*Mechanismus*“ an dieser Stelle darf nicht mit der oben verwendeten Lesart im Sinne eines Programms verwechselt werden. Wenn HERBART hier von „*Mechanismus*“ spricht, dann meint er ein geregeltes Prozeßgefüge. Wie aus dem Zitat hervorgeht, stammen die Regeln der organismischen Prozesse nicht von einem „*Programmierer*“.

Für jeden Akteur der Erziehung sind die eigenen Aktivitäten die „Voraussetzungen, worauf er baut“, um weitere Aktivitäten anzuschließen (*Allgemeine Pädagogik* K II 101). Sie lassen allerdings keine Bestimmung von Letztpunkten, in sich ruhenden Fundamenten oder anderen statischen Fixpunkten zu. Diese Voraussetzungen dürfen nach HERBART daher nicht in einem naiv realistischen Sinne als metaphysische „Vermögen“ oder „Kräfte“ den Akteuren supponiert werden. Die Theorie der Erziehung würde dann nämlich auf einer statischen metaphysischen Grundlage aufbauen, für die es keine Möglichkeit der Bestätigung geben kann. HERBART lehnt eine Vermögens- bzw. Kräftelehre ab, weil eine solche Rede letzten Endes nur „metaphorisch“ Geltung beanspruchen könne (*Kurze Enzyklopädie der Philosophie* (1831) KF IX 143).<sup>19</sup>

Für den Erzieher ergibt sich daraus die Konsequenz, daß die Aktivitäten des Educanden nicht auf eine Grund-, Haupt- oder Uraktivität zusammenschnurren können, sondern ein Ineinander von vielen gleichzeitig und nacheinander vollzogenen und vollziehbaren „Gesehnissen“ darstellen.<sup>20</sup>

---

19 HERBART schreibt: Was „die Kraft anlangt, die man wecken will, so setzt dies voraus, es gebe eine schlafende Kraft, die man wecken könne. Aus der Rhetorik werden wir zwar den Schlaf und das Aufwecken als metaphorische Redensarten niemals verbannen können, so wenig wie Aufgang und Untergang der Sonne. Aber die Seelenvermögen müssen nicht bloß aus der Psychologie, sondern auch aus der Pädagogik entweichen; sie stiften hier bedeutenden Schaden.“ (*Kurze Enzyklopädie der Philosophie* (1831) KF IX 143) – Vgl. hierzu auch *Lehrbuch zur Psychologie* (1816) KF IV 298, 303 u. 331ff.; *Über die Möglichkeit und Nothwendigkeit, Mathematik auf Psychologie anzuwenden* (1822) KF V93; *Psychologie als Wissenschaft neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik. Erster synthetischer Theil* (1824) KF V 198-200; *Psychologie als Wissenschaft. Neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik. Zweiter, analytischer Theil* (1825) KF VI 43, 47f. u. 152.

20 Vgl. hierzu folgende Passage aus *Allgemeine Metaphysik, nebst den Anfängen der philosophischen Naturlehre. Zweiter, systematischer Theil* (1829) KF VIII 117: „Vermöge unserer Standpuncts in der Mitte der Erscheinungen ist uns, als Menschen, das scheinbare Geschehen mindestens ebenso wichtig als das wahre. Von dem letztern würden wir ohne jenes so viel wie Nichts wissen; auch haben ja überhaupt die Dinge nur insofern für uns Werth und Bedeutung, als sie uns erscheinen. Was sich uns auf keine Weise kund thut, das ist für uns nicht vorhanden. ... Fragt man nach dem Princip dieser Untersuchung, und sucht man dasselbe, wie billig, im Gegebenen: so findet es sich in der Veränderung.“

Die Komplexität des Menschen beschreibt HERBART an anderer Stelle als Vielfalt verschiedener Aktivitäten und „Zeitlinien“, d.h. unterschiedlicher Prozesse dieser Aktivitäten: „Man muß darauf achten, daß das Subjekt nicht bloß ein Punkt ist, sondern daß es sich breit macht, – der Denkende hat so und so viele Gedanken, Fertigkeiten, Wünsche usw., und für die verschiedenen Gedanken, Fertigkeiten usw. verschiedene Zeitlinien, aus denen sich, nachdem sie involviert sind, das Eine Subjekt zusammensetzt. So können denn auch die einen involviert bleiben, während eine andere sich evolviert. Es gehört dahin auch der

Diese müssen in der konkreten Situation des Miteinnderumgehens beobachtet werden. Eine systematische Beobachtung der Aktivitäten des Educanden als eines Akteurs der Erziehung ist als notwendige Ergänzung zu philosophischen „Spekulationen“ über die „Nachweisung eines notwendigen Zusammenhangs unter Begriffen“ (K II 275) anzusehen et vice versa, weil es sich um zwei verschiedene wissenschaftliche Tätigkeiten handelt. Allerdings darf nach HERBART nicht davon ausgegangen werden, ein Gegenstand sei „uns so zugänglich“, daß wir ihn „mit unmittelbarer, freyer Beobachtung erreichen könnten. Unser Empfinden ist das einzige ursprüngliche Geschehen, dessen wir inne werden; aber wie dies geschieht, sagt uns keine Erfahrung“ (*Allgemeine Metaphysik nebst den Anfängen der philosophischen Naturlehre. Zweiter, systematischer Theil* (1829) KF VIII 104).

Zu beobachten ist die „Abhängigkeit jedes Einzelnen von Allem“ (*Ueber philosophisches Studium* (1807) K II 261). Dieser Zusammenhang darf nicht als „Passivität“ mißverstanden werden (ebd.), denn das würde bedeuten, daß man entweder die Einheit der organismischen Aktivitäten aus der reduzierten Sicht eines ihrer Momente (hierarchischer Reduktionismus) oder die Gesamteinheit des Organismus einseitig in Relation zu seiner Umgebung betrachtet. Die Einheit muß vielmehr als ein dynamisches Miteinander verschiedener Momente angesetzt werden, von der, wie HERBART sagt, jedes „seine eigne Natur“ aufweist (ebd.). Jede Aktivität kommt ihrer „eigne[n] Natur“ entsprechend als konstitutives Moment der organismischen Einheit ins Spiel. „Das Leben des Ganzen scheint“, schreibt HERBART, „sich die Theile geschaffen zu haben, solche Theile, wie sie gerade ihm dienen konnten und mußten“ (ebd.).

HERBARTS Sicht auf den Educanden verlangt, daß man die Komplexität seiner Aktivität berücksichtigt. Dies kann nur geschehen, wenn man ihn nicht als eine kompakte Einheit versteht, sondern die gesamte Dynamik seiner Entwicklung als ein differenziertes Wechselspiel vieler Momente begreift.<sup>21</sup> Im Rückgriff auf die Differenzierung, die von systemischen

---

Vorblick in die Zukunft, der jeder von jenen Zeitlinien eigen ist.“ (*Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik* WF II 336)

21 Die organismische Komplexität besteht aus einer Einheit differenter Aktivitäten. Die Einheit kann nicht statisch gedacht werden, sondern muß eine Dynamik der Aktivitätsorganisation bilden. Der Psychiater Bernhard MITTERAUER weist darauf hin, daß eine solche Einheit aus logischer Sicht als eine Mehrzahl logischer Aktivitätszentren beschrieben werden kann. Der menschliche Organismus wäre dementsprechend ein System von Aktivitäten, das aus mehreren

Ansätzen eingeführt worden ist, unterscheide ich die menschliche Einheit der organismischen Aktivitäten in drei Dimensionen. Es gibt *organische*, *psychische* und *soziale* Aktivitäten. HERBARTS Konzept der Bildsamkeit integriert diese drei Dimensionen, denn die Bildsamkeit des Educanden erstreckt sich von „denjenigen Elementen, die in den Stoffwechsel der organischen Leiber gehen“ (Umriß pädagogischer Vorlesungen KF X 69) über die „Bildsamkeit des Gedankenkreises“ (Allgemeine Pädagogik K II 116) bis zur „Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit“ (Umriß pädagogischer Vorlesungen KF X 69).

#### 6. Anforderungsgebundenheit der Bildsamkeit

HERBART versteht den Educanden als einen Akteur nicht nur der eigenen Entwicklung, sondern auch der Erziehung, denn er versucht, mit „*sich und der Welt ... zurecht zu kommen*“ (Allgemeine Pädagogik (1802) K II 132). Dieses Zurechtkommen ist eine Leistung, die der Educand erbringt, indem er die Aktivitäten vollzieht, die ihm gemäß seiner organismischen Struktur möglich sind und die zugleich von dieser begrenzt werden.

HERBART definiert diesen Zusammenhang zu Beginn seines Gelehrtenlebens: Gegenstand der pädagogischen Theorie ist „*ohne allen Zweifel ganz allgemein der Mensch, und zwar der Mensch als ein veränderliches Wesen, – als ein Wesen, das aus einem Zustande in den anderen übergehe, – das aber auch mit einer gewissen Stetigkeit in dem neuen Zustande zu beharren fähig ist*“ (Zwei Vorlesungen über Pädagogik (1802) KF I 290. Vgl. hierzu auch *Diktate zur Pädagogik* WF I 130).

---

logischen Organisationszentren besteht. Diese Komplexität kann durch eine funktionale Analyse näher bestimmt werden, dank derer „*eine mehrwertige Theorie der menschlichen Subjektivität (subjektive Selbstreferenz)*“ entwickelt werden soll (MITTERAUER 1983a, X). Eine solche Theorie faßt den Menschen als eine Einheit auf, die nicht nur mit der Außenwelt kommunikative Beziehungen unterhält, sondern die selbst ein dynamisches Geschehen bildet, das als Kommunikation verschiedener Momente dargestellt werden kann (MITTERAUER 1983b). MITTERAUER kritisiert – ohne Bezug auf das Werk HERBARTS – die Vorstellung, daß „*das menschliche Subjekt als Ganzes einen einzigen ontologischen Bereich darstellt und sich daher Kommunikation als interontologische Beziehung nur zwischen den Subjekten (also intersubjektiv) vollziehen kann. Wir hingegen sind aus logischen, hirnpfysiologischen und nicht zuletzt klinischen Überlegungen der Überzeugung, daß das menschliche Subjekt aus zahllosen ontologischen Bereichen aufgebaut ist. Definiert man aber nun Kommunikation als den Erzeugungsvorgang interontologischer Verhältnisse, dann muß Kommunikation bereits im lebenden Organismus, also intrasubjektiv nicht nur möglich, sondern notwendig sein*“ (MITTERAUER 1983b, 169f.). Hier zeigen sich Verbindungsmöglichkeiten zu HERBARTS Werk.



Der Educand wird von HERBART derart bestimmt, daß die Dauer seiner Entwicklung als ein *Zusammenhang von Aktivitäten und Anforderungen* an ihn erkennbar wird.<sup>22</sup> Die Entwicklung des Educanden versteht HERBART als Aufgabe, Zustände der Beharrung (Stabilität) und Prozesse der Veränderung (Instabilität) auszubalancieren. Seine Entwicklung kann in Phasen aufgegliedert werden, je nach dem, welche Balancierungsfähigkeiten von ihm jeweils erworben worden sind und in einer Situation in bezug auf spezifische Anforderungen vollzogen werden können (Regulation des Wechsels zwischen Stabilität und Instabilität). Alle Anforderungen, die der Educand im Laufe seiner Entwicklung bewältigt, verlangen von ihm eine spezifische Regulation des Wechsels zwischen Stabilität und Instabilität.

Als Akteur steht er vor der permanenten Anforderung, eine Balance zwischen Stabilität und Instabilität zu finden. Der Educand nimmt dabei zwar „*diese und jene Gestalt*“ an (*Entwurf zu Vorlesungen über die Einleitung in die Philosophie* K II 313), aber „*eigentliche Festigkeit ist nie in den Kindern; sie können der Aenderung ... nicht wehren, die ihnen von so vielen Seiten, – und hoffentlich auch von Seiten des Erziehers bevorsteht*“ (*Allgemeine Pädagogik* K II 119). Der Erzieher hat die Aufgabe, ein Situationsarrangement zu schaffen, das dem Educanden Gelegenheit bietet, sich als Akteur zu entwickeln.<sup>23</sup>

---

22 Jörg RUHLOFF hat die Anforderungsgebundenheit der menschlichen Aktivität als gemeinsamen Ansatzpunkt der Pädagogik bezeichnet. Bei allem Streit, so RUHLOFF, „*das gehört doch wohl zum gemeinsam geteilten Ansatz der Pädagogik, daß wir es bei Erziehung, Unterricht, Bildung mit aufgabenhaften Sachverhalten zu tun haben, die von Gedanken über ein mehr oder minder angemessenes Menschlichwerden getragen sind, insofern also mit etwas ‚Künstlichem‘, Kulturellem und nicht mit Naturvorgängen oder mit quasi natürlichen Sozialgeschehnissen oder Funktionen sozialer Systemkonstellationen, die sich ereignen und deren Ordnung und Gesetzlichkeit wir als etwas von gedanklichen Entwürfen einzelner Menschen Unabhängiges zu entdecken bemüht sein können*“ (RUHLOFF 2000, 119). HERBART hat meines Erachtens erkannt, was RUHLOFF hier ausspricht: Wer vor der Aufgabe steht, mit „*sich und der Welt ... zurecht zu kommen*“ (*Allgemeine Pädagogik* (1802) K II 132), der ist in erster Linie auf sich und seine Aktivitäten verwiesen, die es ihm ermöglichen, diese Aufgabe zu bewältigen. Er kann nicht hoffen, „*etwas von gedanklichen Entwürfen einzelner Menschen Unabhängiges zu entdecken*“, wie dies beispielsweise in PLATONS Höhlengleichnis durch den Verweis auf ewige Wahrheiten suggeriert wird. Erziehung, die den Educanden als einen Akteur begreift, muß aus diesem Grunde die Abhängigkeit der Bemühungen um ein „*Zurechtkommen*“ von den „*gedanklichen Entwürfen*“ in den Blick zu bringen versuchen. In diesem Sinne geht es, wie RUHLOFF meint, um die „*Deutungen von Menschlichkeit und ... die Wege, auf denen diese Deutungen erfüllt werden können*“ (ebd.).

23 Vgl. hierzu *Allgemeine Pädagogik* (1806) K II 99. HERBART schreibt an dieser Stelle: „*...zur That gehört Fähigkeit und Gelegenheit...*“. Die Fähigkeit soll der Educand erwerben, die Gelegenheit soll ihm der Erzieher ermöglichen.

### 7. *Selbstreferentialität und Selbstregulation der Bildsamkeit*

Um sich als Akteur in das Miteinandergehen mit dem Erzieher einbringen zu können, muß der Educand zu sich selbst ins Verhältnis treten. Der Erzieher hat nach HERBART die Aufgabe, den Educanden im Miteinandergehen darin zu unterstützen, daß dieser ein *Selbstverhältnis* ausbildet, in dem die heterarchisch-dynamische Organisation der Aktivitäten ausgewogen balanciert wird.

Auch dieses Selbstverhältnis muß im Konzept der Bildsamkeit als eine Einheit von Aktivitäten dargestellt werden. Die Einheit, die HERBART aus pädagogischer Perspektive als eine Entwicklung von „*Fähigkeiten des Weiterkommens*“ im Sinne einer Balance zwischen Phasen der Beharrung und des Übergangs thematisiert, weist eine auf sich selbst bezogene Struktur auf.

Die Aktivitäten, durch die die Komplexität des Organismus im Sinne eines Selbstverhältnisses koordiniert wird, und die HERBART aus pädagogischer Sicht in erster Linie interessieren, nennt er „*Operationen des Denkens*“ bzw. des „*Geistes*“<sup>24</sup>. Die Operationen, die der Educand zu vollziehen vermag, bilden ein von ihm eigenständig einsetzbares und selbstregulativ kontrollierbares Instrumentarium der Bewältigung von Anforderungen. In der Erziehung steht der Educand vor der Aufgabe, spezifische Operationen zu erlernen, dank derer es ihm möglich wird, „*Fähigkeiten des Weiterkommens*“, die einer neuen Selbstveränderungs-, sprich: „*Altersstufe*“ gemäß sind, zu erwerben. Die Aufgaben des Erziehers leiten sich von dieser Aufgabe ab. HERBART hat diesen Zusammenhang unter dem Namen „*Bildsamkeit des Gedankenkreises*“ beschrieben (*Allgemeine Pädagogik* K II 116). Er hat diese Struktur als einen *Reflexionszusammenhang* thematisiert.

In Form des Reflexionszusammenhangs wird die Einheit von organischen, psychischen und sozialen Aktivitäten zu einem Selbstverhältnis geschlossen. Dies ist die Grundannahme der Aufklärung, der auch HERBART folgt. Daraus folgt nicht, daß jede Aktivität des Organismus zu jeder Zeit durch „*Operationen*“ bewußt gemacht werden kann.<sup>25</sup> Damit ist vielmehr ge-

---

24 Die Zitate finden sich in *Psychologie als Wissenschaft neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik. Erster synthetischer Theil* (1824) KF V 201 und *Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung* KF I 157.

25 Durch den Vollzug von „*Operationen des Geistes*“ ist es nicht möglich, die Gesamtaktivität des Organismus auf einen Schlag oder in einem summarischen Sinne sukzessive umfassend bewußt zu machen, wie HERBART am Beispiel der Möglichkeiten und Grenzen des Willens

meint, daß aus pädagogischer Perspektive ein Mensch durch spezifische Fördermaßnahmen darin unterstützt werden kann und soll, in ein Verhältnis zu sich selbst zu treten, um das er selbst weiß bzw. wissen kann (vgl. BENNER 1984; vgl. hierzu GOBLING 1993, 139ff.). Der Begriff der Reflexion bezeichnet die Form dieses Selbstverhältnisses, die dem Erzieher im Miteinandergehen mit dem Educanden zugänglich ist.<sup>26</sup> Nach HERBART erweist sich Erziehung somit als eine *Kommunikation auf der Reflexions-ebene der Selbstregulation*, die der Aktivitäten des Erziehers und des Educanden gleichermaßen bedarf.

---

aufzeigt. Der eine Handlungsabsicht ausdrückende Wille impliziert Kenntnis, Vermutung, Hoffnung, Absicht und das Zulassen von Unbekanntem: „Der handelnde Mensch kennt das, was er eigentlich beabsichtigt; und er vermuthet einige der unvermeidlichen Nebenfolgen mit mehr oder weniger Wahrscheinlichkeit, so daß er Einiges hofft zu bewirken, Anderes zuläßt. Dies, was er beabsichtigt und zuläßt, bezeichnet sein Wollen als ein Bestimmtes; und dies Bestimmte kann er beurtheilen. Mehr nicht! Will er mehr beurtheilen, mehr construiren, so täuscht er sich; und solche täuschende Constructions sollen nicht gemacht werden.“ (Zur Lehre von der Freyheit des menschlichen Willens (1836) KF X 289.)

Vgl. hierzu *Hauptpunkte der Metaphysik* (1806/1808) K II 212: „Es ist aber dabey zu bemerken: daß, was einmal im Bewußtseyn zugleich gegenwärtig bleibt, Einen Gemüthszustand ausmacht.“ Aber nicht alle organismische Aktivität wird bewußt und macht daher auch nicht einen „Gemüthszustand“ aus. Das „Ganze des Gemüths“ umfaßt „die sämtlichen Vorstellungsmassen“ (7. Brief über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik (1831) KF IX 362.). Diese müssen koordiniert werden. In bezug auf diese Koordinationsaktivität ist es „nöthig, sich nicht bloß einfache Reihen zu denken, sondern Reihen von Reihen, Gewebe von Reihen; ja sogar Reihen von Geweben aus Reihen, u. s.f.; kurz das, was schon oft unter dem Namen einer Vorstellungsmasse ist erwähnt worden. Der ganz formlose Ausdruck Masse wird hier bloß deswegen gewählt, weil es unbestimmt bleiben muß, ob die jedesmal vorhandne Form nicht in anderm Sinn auch höchst unförmlich, misgestaltet, könne genannt werden“ (Kurze Encyclopädie der Philosophie (1831) KF IX 157.)

- 26 Die Form der Reflexion unterscheidet HERBART in „innere Wahrnehmung“, „innere Erfahrung“, „innerer Sinn“ oder „Selbstbeobachtung“, soweit die Form der Reflexion introspektiv erschlossen wird. Vgl. hierzu *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie* (1813) KF IV 62 – *Lehrbuch zur Psychologie* (1816/1834) KF IV 301ff. – *Psychologie als Wissenschaft neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik. Erster synthetischer Theil* (1824) KF V 189ff. u. 201f. – *Psychologie als Wissenschaft. Neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik. Zweiter, analytischer Theil* (1825) KF VI 57, 140 u. 147. Neben der introspektiven Methode kennt HERBART noch die Methoden der Beobachtung und der mathematisch-psychologischen Modellierung. Die Form der Reflexion wird gemäß diesen Methoden als „Nachdenken“, „Grübeln“, vernünftiges „Schließen“, „innerer Kampf“ etc. oder als „Relation“, Gefüge von „Beziehungen“, „Apparat“ etc. bestimmt. Für die erste Bestimmung bieten die *Hauslehrerberichte* zahlreiche Belege, für die zweite Bestimmung gilt allgemein HERBARTS *Psychologie* als Fundort. Ohne an dieser Stelle auf die einzelnen Bestimmungen einzugehen, die HERBART vornimmt, kann doch gesagt werden, daß er ein differenziertes Methodenrepertoire zur Bestimmung der Reflexionsaktivität des Educanden zur Verfügung stellt.

Wer diese komplexe Einheit organismischer Aktivitäten in ein hierarchisches Schema fassen will, stößt auf eine unüberwindliche Schwierigkeit: die *Selbstreferentialität* organismischer Aktivität. Dieser Begriff bezeichnet den Selbstbezug der organismischen Aktivität als Einheit, ohne daß dafür auf vorgegebene „*Vermögen*“ oder „*Kräfte*“ zurückgegriffen wird.

Die Einheit des Selbstverhältnisses besteht nicht von sich aus, sondern die Form muß durch Aktivitäten geschlossen werden. HERBART hat deutlich erkannt, daß hierzu nicht auf externe Ursachen zurückgegriffen werden kann, sondern die „*Fähigkeiten des Weiterkommens*“ vom Educanden selbst erworben und eingesetzt werden müssen. Indem HERBART die Bildsamkeit mit den Reflexionsaktivitäten verband, hat er die Möglichkeit aufgezeigt, wie Pädagogen die Schließung der Form als eine selbstreferentielle Struktur erkennen und für diesen Prozeß Fördermaßnahmen konzipieren können.

Das grundlegende Prinzip, nach dem sich HERBART diesen Zusammenhang denkt, besteht in einer *selbstreferentiellen Ausdifferenzierung der organismischen Aktivitäten*. Ausdifferenzierung besagt hierbei, daß der Educand eine Differenz in den Aktivitätsvollzug einzieht, durch die es ihm möglich wird, ein Verhältnis zu seinen Aktivitäten zu gewinnen. Dies ist die Grundlage dafür, daß er die Differenzen seines Aktivitätsvollzuges selbst als solche erkennen und vollziehen kann, um sie für die Regulation seiner Aktivitäten nutzbar machen zu können. Nur so ist es ihm möglich, den Vollzug der Aktivitäten eigenständig und kontrolliert zu regulieren. Diesen Gedanken hat HERBART im folgenden Zitat beschrieben.

*„Es ist ohne Zweifel die wesentlichste Grundlage der eigentlich menschlichen Ausbildung, daß es für den Menschen eine innere Welt giebt, die, wenn sie gleich Anfangs selbst nur äußere Dinge vorstellt, doch dem eben jetzt sinnlich Gegenwärtigen widersteht; so daß der Mensch aus dem Strome der Zeit einen Fuß herauszusetzen, und den Augenblick zu vergessen vermag, dessen Eindrücke sonst nur abgerissene Reminiscenzen aus der Vergangenheit zugelassen, aber eben durch das Abreißen die Vergangenheit selbst zerstört haben würden.“* (*Psychologie als Wissenschaft*. Zweyter, analytischer Theil (1825) KF VI 155f.)

Die selbstreferentielle Ausdifferenzierung der organismischen Aktivitäten stellt ein Kardinalproblem der pädagogischen Theorie dar. HERBART hat dies erkannt und versucht, erste Schritte in Richtung auf eine entsprechende Theorie zu gehen. Den Interpreten seines Werkes führen sie auf seine Theo-

rie der „*Bildsamkeit des Gedankenkreises*“, die unlösbar verknüpft ist mit der „*Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit*“.

a „*Bildsamkeit des Gedankenkreises*“

HERBARTS Verständnis des Zusammenhangs von physiologischen und psychologischen Aspekten der „*Fähigkeiten des Weiterkommens*“ wußte zentrale Problemstellungen und Lösungsansätze der uns heute unter dem Namen „*Neurowissenschaften*“ bekannten Forschungen zu antizipieren. Seine Vorstellungstheorie kann als Vorläufer des sogenannten Konnektivismus betrachtet werden. Diese These wird von Jürgen GRZESIK in seinem Beitrag zu diesem Tagungsband aufgestellt und anhand von zahlreichen Befunden des neurowissenschaftlichen Forschungsprogramms belegt.<sup>27</sup> (Die folgenden Aussagen sind in Zusammenhang mit GRZESIKS differenzierter Darstellung zu lesen, ich beschränke mich weitgehend auf einige systematische Hinweise.)

Mit GRZESIK stimme ich darin überein, daß HERBART über ein überaus feinsinniges Verständnis der Anforderungen verfügte, die an eine psychologische Theorie der *Bildsamkeit* gestellt werden müssen. Wer heute eine psychologische Theorie der „*Fähigkeiten des Weiterkommens*“ konzipiert, kann HERBARTS Verständnis nicht mit den Schlagworten „*Intellektualis-*

---

27 Meines Wissens ist dies, nach einem Kapitel meiner Dissertation (vgl. ANHALT 1999, 5. Kapitel), erst der zweite systematische Versuch, HERBARTS Vorstellungstheorie mit neurowissenschaftlichen Forschungsprogrammen zu verbinden (vgl. hierzu ausführlicher GRZESIKS Beitrag im vorliegenden Tagungsband). Erste Ansätze, die Verbindungen heutiger kognitionspsychologischer Theorien zu HERBARTS Werk zu ziehen, liegen allerdings schon vor.

Lothar BONNE hat HERBARTS pädagogisches Werk bereits als kognitive Theorie gedeutet. Es weise z.B. „*mehr als nur oberflächliche Ähnlichkeiten*“ mit der kognitiven Theorie von AUSUBEL auf (BONNE 1978, 128). HERBART habe u.a. bereits das Prinzip des „*advance organizers*“ eingeführt (ebd.). Seine Theorie der Erziehung weise außerdem eine große Nähe zu PIAGETS Theorie kognitiver Entwicklung, zu BRUNERS Theorie der Kategorisierung und zu BERLYNES Konzept „*epistemischer Neugier*“ auf (vgl. ebd., 54-71). Darüber hinaus könnten HERBARTS Auffassungen „*– in die heutige Terminologie übersetzt – in jedem modernen Lehrbuch zur Motivationspsychologie bestehen*“ (ebd., 61).

BONNE macht darauf aufmerksam, daß der Begriff der Vorstellung in HERBARTS Werk nicht deutlich genug definiert wurde. Allerdings gelingt es BONNE nicht, selbst die Definition deutlich zu machen. Er behilft sich damit, die Unterscheidung in Vorstellungsinhalte und einfache Vorstellungen einzuführen. Zwar hat HERBART tatsächlich beide Begriffe verwendet. Mit dieser Unterscheidung kann die Vorstellungstheorie jedoch nicht erklärt werden, denn Inhalt und Einfachheit sind nicht die Komplementärbegriffe, die in Relation zueinander gestellt werden müssen. Hier ist eher GRZESIK zu folgen, der die Unterscheidung von nicht erfahrbaren elementaren unbildlichen und erfahrbaren bildlichen Vorstellungen vornimmt (vgl. GRZESIKS Beitrag in diesem Band).

mus“, „reine Assoziationspsychologie“ oder „bloße Vorstellung“ abtun. Wie GRZESIK in seinem Vortrag zeigt, resultieren die Mißverständnisse aus der Problematik des Vorstellungsbegriffs.<sup>28</sup>

Aus heutiger Sicht ist festzuhalten, daß HERBARTS Ideen zu seiner Zeit kaum aufgegriffen wurden, weil ihnen eine Problemstellung zugrunde lag, die von seinen Zeitgenossen noch nicht verstanden werden konnte.<sup>29</sup> Wie wir heute sehen können, läßt sich diese Problemstellung mit der Forschungsgeschichte der Neurowissenschaften in Beziehung setzen. HERBART hat zentrale Problemstellungen und Lösungsstrategien formuliert, die in dieser Forschungsgeschichte paradigmengestaltend geworden sind – allerdings ohne den expliziten Rückbezug auf sein Werk. Und wenn ein solcher Rückbezug doch erfolgt, dann häufig in einer sehr oberflächlichen und/oder abwertenden Manier.<sup>30</sup>

---

28 Dies hat bereits SEILER erkannt, ohne selbst allerdings den Gebrauch des Terminus „Vorstellung“ bei HERBART klären zu können: „Der schlimmste und entscheidendste Vorwurf ist wohl der des Intellektualismus. In der Tat, Herbart spricht von den ‚Vorstellungen‘ und ihren gesetzmäßigen Bewegungen, und er spricht von einem Gedankenkreis, der vertieft, planmäßig geordnet und erweitert werden sollte. Nicht nur die Kritiker, sondern auch seine Anhänger und die Verbreiter seiner Lehre, die Herbartianer, haben hier dem mittlerweile festgewordenen Sprachgebrauch der neueren Psychologie folgend, diese Ansprüche Herbarts intellektualistisch mißverstanden. Es ist leicht an Parallelen aufzuzeigen, daß Herbart nach dem möglichen Sprachgebrauch seiner Zeit ... unter Vorstellungen nicht bloß das intellektuell Vorgestellte verstanden hat, sondern die einfachsten psychischen Elemente jeder Art, auch solche, die ‚kein Vorgestelltes außer sich selbst‘ haben; ‚es sind innere Zustände der Seele, die man nun eigentlich Vorstellungen nennt‘ ... Von hier aus müßte die gesamte Kritik an Herbarts Psychologie neu gefaßt werden.“ (SEILER 1941, 197)

29 Zur Situation der neurowissenschaftlichen Forschungen im 18. und 19. Jahrhundert vgl. FLOREY 1996; HAGNER 1997; SCHEERER 1996. Zur Situation der Psychologie in diesem Zeitraum vgl. BRAUNS 1994; JAHNKE 1994; MÜLLER 1994. Jürgen JAHNKE schildert plastisch die Situation, in die hinein HERBART seine psychologische Theorie entwirft: „Gegen Ende des 18. Jahrhunderts befinden sich Psychologie und Pädagogik in einer ähnlichen Lage; alle Welt erwartet praktische Nützlichkeit von ihnen, man erwartet empirisch gewonnene Erkenntnisse, und sie werden in engem Zusammenhang gesehen und nicht selten in Personalunion betrieben. ... Während ein ‚Empiriker‘ im herkömmlichen Verständnis des Wortes ein ‚Pfuscher, Quaksalber‘ war, erwartete man nun von Sammlungen in Magazinen der Erfahrung, von öffentlichen Mitteilungen und Revisionen eine konkrete Fundierung von Kenntnissen, die praktisch verwertbar und ‚nützlich‘ sind. Dabei wird das Fragmentarische und Vorläufige der Erfahrung durchaus akzeptiert und einem Systemdenken vorangesetzt.“ (JAHNKE 1994, 219)

30 In ihrer Philosophie der Psychologie gehen Mario BUNGE und Rubén ARDILA sogar so weit, „Herbarts mathematische Psychologie“ als „in Wirklichkeit sinnlos“ zu bezeichnen (BUNGE/ARDILA 1990, 109). Ihre Kritik richtet sich gegen den Anspruch, Funktionen der organismischen Aktivität zu quantifizieren: „Das Verfahren der Quantifizierung unterliegt sowohl einer empirischen wie auch einer mathematischen Bedingung. Zugleich muß es von

Wer heute als Pädagoge auf HERBARTS Werk zurückblickt, sollte daher berücksichtigen, daß er als Rezipient selbst Teil einer Forschungsgeschichte ist, in der eine systematische Auseinandersetzung mit HERBARTS pädagogisch-psychologischer Problemstellung unter neurowissenschaftlichen Gesichtspunkten *nicht* stattgefunden hat.<sup>31</sup> Forschungsleitend und damit maß-

---

*einem Hinweis begleitet sein, daß es bekannte oder denkbare, direkte oder indirekte Wege gibt, einer bestimmten Funktion (oder Größe) tatsächlich effektive, im allgemeinen auf Messungen beruhende Werte zuzuschreiben. Ist das nicht der Fall, ist an der Quantifizierung irgend etwas ‚faul‘.*“ (Ebd.) Auch diese Autoren übersehen meines Erachtens die Differenziertheit der von HERBART verwendeten Methoden. Sie begehen den Fehler, HERBART einen *methodischen Reduktionismus* zuzuschreiben, der in seinem Werk nicht vorliegt. BUNGE und ARDILA haben dabei übersehen, daß HERBART mehrere Methoden kennt. HERBART hat allerdings keine entsprechende Methode des Methodengebrauchs (Methodologie) explizit beschrieben. In diesem Punkt wäre die Kritik der Autoren berechtigt. Warum aber ausschließlich an der „Quantifizierung irgend etwas ‚faul‘“ sein muß, wenn keine solche Metamethode vorliegt, ist nicht einzusehen. Genauso ließe sich behaupten, daß „irgend etwas“ an der Auszeichnung bestimmter Werte „faul“ sein kann, wenn sie nicht zur Quantifizierung passen. In dem BUNGE und ARDILA eine Methode gegenüber einer anderen hervorheben, stehen sie vor dem Problem der Begründung ihrer Methodenhierarchie. HERBART hat hier meines Erachtens vorsichtiger gehandelt: Er hat die verschiedenen Methoden im Sinne der wechselseitigen Stützung und Kontrolle seiner Überlegungen verwendet, ohne eine Vorabentscheidung zu fällen.

- 31 Dies gilt nicht nur für die neurowissenschaftlichen Bezüge zu HERBARTS Werk. Bereits Artur BRÜCKMANN meinte, als Pädagoge laufe man stets „Gefahr, Herbart einseitig aus dem Blickwinkel des Fachpädagogen zu betrachten, damit seine universalere Bedeutung in der Geistesgeschichte zu übersehen, was sich wiederum negativ für die pädagogische Beurteilung Herbarts auswirken könnte“ (BRÜCKMANN 1968, 141). BRÜCKMANN selbst geht allerdings nicht weiter, er weist nur auf diese „Gefahr“ hin. Worin die „universalere Bedeutung“ von HERBARTS Werk besteht, wird von anderen, meist nicht pädagogischen, Autoren beschrieben.

So beklagt z.B. Oskar BECKER, daß die mangelhafte Berücksichtigung mathematischer Theorien seitens der Idealisten und Romantiker „in Deutschland eine völlige, verhängnisvolle Trennung von exakter Wissenschaft und ‚Geisteswissenschaft‘ zur Folge“ hatte, „so daß sich die erste ganz unabhängig von der zweiten entwickelte und kaum einen Einfluß von der klassischen deutschen Philosophie erfuhr“ (BECKER 1959, 65). In einer Anmerkung zu diesem Zitat weist er darauf hin, daß RIEMANN „allerdings bis zu einem gewissen Grade von dem ‚Realisten‘ Herbart beeinflusst worden [sei], doch ging dieser Einfluß kaum sehr weit“ (ebd. Anm. 39). Erhard SCHOLZ geht weiter und meint, daß HERBART „den größten prägenden Einfluß“ auf RIEMANN hatte (SCHOLZ 2001, 163). Bedenkt man, daß „Riemanns Bedeutung als Wegbereiter der modernen Mathematik im Sinne des ausgehenden 19. und des 20. Jahrhunderts ... kaum zu überschätzen ist“, dann wirft dies ein starkes Licht auf HERBARTS Einfluß auf die Entwicklung der modernen Mathematik (ebd. 166). Vgl. hierzu auch RIEGER 2001.

Aufgrund des engen Verhältnisses von Mathematik und Philosophie bzw. Logik ist HERBARTS Einfluß auf spezifische Entwicklungen in diesen Disziplinen ebenfalls von großer Bedeutung gewesen. Gottfried GABRIEL hat gezeigt, daß der Begründer der modernen Logik, Gottlob

geblich für die Theoriebildung der Pädagogik waren andere als HERBARTS pädagogisch-psychologische Problemstellungen.<sup>32</sup> Diesem Problem läßt sich von pädagogischer Seite aus wohl nur dadurch begegnen, daß Pädagogen sich der Mühe unterziehen, Denkmuster zu studieren, die in den Nachbar-disziplinen entwickelt worden sind, in deren Forschungstradition ein Teil von HERBARTS Werk steht.<sup>33</sup>

---

FREGGE, in einem besonderen Maße von HERBART beeinflusst wurde (vgl. GABRIEL 1997 u. 2001).

- 32 Das mag zu einem großen Teil damit zusammenhängen, daß neue Ideen besonders schwer zu vermitteln sind, wenn sie an den systematischen Grundlagen des wissenschaftlichen Denkens ansetzen. HERBARTS Werk hatte diese Ausrichtung und damit zum einen eine differenzierte inter- und transdisziplinäre Problemstellung und stand zum anderen vor der Schwierigkeit, die Systematik selbst nur als Problemwurf und nicht als Problemlösung einer heterogenen Leserschaft vorstellen zu können. Da hilft es dann auch nicht sonderlich weiter, wenn der Hinweis gegeben wird, daß mit HERBARTS pädagogischem Werk „*die geschlossenste Erziehungs- und Bildungsphilosophie vorliegt, die es in der deutschen Sprache bis heute gibt*“ (GEIBLER 1979, 247). Die Verständigungsprobleme liegen tiefer. Alfred BAEUMLER, der ansonsten als Pädagoge des Nationalsozialismus wenig Gehaltvolles zur Rezeption des HERBARTSchen Werkes beizusteuern vermochte (vgl. RAAPKE 1976), hat im Hinblick auf diese Schwierigkeit festgestellt: „*Entscheidend ist, daß Herbart den Begriffsapparat, den die europäische Philosophie zur Darstellung ihres Dualismus verwendete, das Kategoriensystem von ‚Form‘ und ‚Stoff‘, nicht benützt. Es ist nicht leicht abzuschätzen, wieviel das bedeutet. Während Kant und seine idealistischen Nachfolger von dem Begriff der Form (dem Reinen und Schöpferischen gegenüber der ‚Materie‘) als ihrem methodischen Hauptmittel nicht loskommen, entwickelt er in aller Bescheidenheit Stücke eines philosophischen Systems, das von jener verhängnisvollen antithetischen Methodik völlig frei ist.*“ (BAEUMLER 1941, 166f.) Vgl. hierzu auch BUCK, zu dem Schluß kommt, daß HERBART sich aufgrund kausalitätstheoretischer Überlegungen gezwungen sah, „*die Philosophie in ihrem ganzen Umfang neu zu begründen*“ (BUCK 1984, 150).
- 33 Diese Mühen sollten nicht zu gering eingeschätzt werden. Wie der Neurobiologe Gerhard ROTH eindrucksvoll schildert, bestehen gravierende Schwierigkeiten in der Kommunikation zwischen Vertretern der empirisch arbeitenden Neurowissenschaften und namhaften Vertretern der Philosophie, die vor allem auf „*Statusprobleme der beteiligten Wissenschaften ... gefolgt von der weitgehenden Unkenntnis des Problembewußtseins, der Begriffssysteme, des methodisch-praktischen Vorgehens und insbesondere des Wissens- und Diskussionsstandes in den jeweils anderen Disziplinen*“ zurückgingen (ROTH 1995, 144; vgl. hierzu auch PRINZ/ROTH/MAASEN 1996). Diese Schwierigkeiten gingen so weit, daß ein eigens eingerichtetes interdisziplinäres Projekt der Deutschen Forschungsgemeinschaft im nachhinein als gescheitert betrachtet und „*eine Neuaufgabe des Schwerpunktprogramms ohne Philosophen geplant*“ wurde (ebd.). Man muß sicherlich nicht mit ROTH der Meinung sein, „*daß ein Philosoph als intelligenter Mensch über maximal drei Jahre einen engen Kontakt zu neurobiologischen Labors und ein von Fachleuten angeleitetes Literaturstudium benötigt, um in der Neurobiologie ‚mitreden‘ zu können*“ (ebd. 145) – zumal dies für den umgekehrten Fall die Frage aufwirft, wie lange ein Neurobiologe in philosophischen Kreisen ausgebildet werden muß, um in ihnen Rede und Antwort stehen zu können. Ungeachtet einer solchen Festlegung besteht aber grundsätzlich das Problem interdisziplinärer Verständigung darin, daß jeder Teilnehmer einer solchen Auseinandersetzung sich in den Forschungsstand seines Gesprächspart-



b) „*Bildsamkeit der Sittlichkeit*“

Zwar sind alle organismischen Aktivitäten im Sinne ihrer „*eigne[n] Natur*“ strukturiert, ihrem Prozeßcharakter entsprechend sind sie aber *nicht vorab limitierbar*. Es lassen sich keine Limesbestimmungen von allgemeiner Gültigkeit aus den Aktivitäten selbst ableiten.<sup>34</sup> Limitierungen müssen aus der Vollzugsimmanenz der organismischen Komplexität selbst heraus generiert werden. Diesen Umstand bezeichne ich mit dem Begriff der *Selbstregulation* organismischer Aktivität. Mit diesem Begriff wird auf die „*Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit*“ in HERBARTS Werk hingewiesen (*Umriss pädagogischer Vorlesungen* KF X 69).

Dem Educanden kommt die Aufgabe zu, „*Fähigkeiten des Weiterkommens*“ im Sinne der Selbstregulation organismischer Aktivität zu entwickeln. Auch zur Bezeichnung dieses Typs von Aktivitäten, die im Sinne der Selbstveränderung der organismischen Komplexität Limitierungen innerhalb der Vollzugsimmanenz vorzunehmen vermögen, kann mit HERBART von *Operationen* gesprochen werden (s.o.). Ebenso wie reflexive Operationen (Operationen des „*Gedankenkreises*“ bzw. des „*Geistes*“) stellen sittliche Operationen spezifische Vollzugsformen dar, d.h. Aktivitäten eines Educanden. Der Erzieher soll den Educanden anregen, spezifische Aktivitäten, nämlich sittliche Operationen, zu vollziehen. Beide Akteure der Erziehung erfüllen ihre Aufgaben, indem sie die Aktivitäten einer *Orientierung* unterstellen, die den momentan präsenten Aktivitätsvollzug übersteigt.

Bei seinen Überlegungen zur Bildsamkeit der Sittlichkeit kommt HERBART auf diese Aufgabe zu sprechen. Er bleibt dabei seiner komplexen Problemstellung treu. Er schreibt: Alle, inclusive „*geistige Thätigkeiten*“, werden „*beschränkt und gefördert durch stetes Mitwirken des Leibes*“ (4. Brief

---

ners versetzen können muß, um ihm bei seinen Ausführungen folgen zu können. Daß dies im Falle einer interdisziplinären Auseinandersetzung zwischen einer philosophisch orientierten Wissenschaftstradition und empirisch arbeitenden Neurowissenschaften besonders schwierig ist, dürfte einleuchten. Daß in der Pädagogik bislang erst ein größerer Ansatz vorliegt, in dem neurobiologische und –psychologische Theorien in eine pädagogische Problemstellung integriert werden (vgl. GRZESIK 2002), dürfte deutlich machen, wieviel Potential für zukünftige Forschungen hier noch brach liegt. Eine Rückbesinnung auf HERBARTS pädagogische Problemstellung könnte dazu führen, daß dieses Potential heute besser erkannt werden kann als zu seinen Zeiten.

34 Der Educand muß vielmehr die Fähigkeit erwerben, „zu beurteilen, welchem Neuen er sich umstellungsbereit zuwenden und welchem er abweisend begegnen sollte“ (RUHLOFF 1998, 87).

über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik KF IX 351).<sup>35</sup> Auch die sozialen Aktivitäten, insbesondere die von HERBART als so wichtig angesetzten moralischen Fähigkeiten, werden von ihm in das Konzept der Bildsamkeit integriert und damit an die organischen und psychischen Aktivitäten gebunden. HERBART bestimmt den Leib nämlich als den „Vermittler zwischen Uns Selbst und der Außenwelt“ (*Psychologische Pädagogik* WF II 208). Der „Charakter“, als die Fähigkeit, aufgrund von Überlegungen eine moralische Entscheidung willentlich zu treffen, „ist die stetig bestimmte Art, wie der Mensch sich mit der Außenwelt in Verhältnis setzt“ (*Die ältesten Hefte* WF III 524).

Dieses In-Beziehung-Setzen ist nicht ohne Limessetzungen möglich. Allerdings kann man mit HERBART nicht davon ausgehen, daß Grenzbestimmungen (im Sinne von Wertsetzungen) nur von Seiten des Erziehers erfolgen. Erziehung im HERBARTSchen Sinne darf demzufolge nicht teleologisch gedacht werden.<sup>36</sup> Der Erzieher hat vielmehr die Aufgabe, den „künftigen Mann beym Knaben“ zu vertreten (*Allgemeine Pädagogik* (1806) KF II 27). Auch diese Vertretungsfunktion des Erziehers muß in Beziehung gesetzt werden zu den Aktivitäten des Educanden, denn Erziehung ist „Wohltäterin der Einzelnen, deren jeder ihrer Hülfe bedarf, um das zu werden, was er einmal wünschen wird, geworden zu seyn“ (*Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung* (1810) KF III 77). Erziehung kommt daher erst dann vollständig zur Geltung, wenn der Edukand Limessetzungen selbständig im

---

35 Vgl. hierzu auch HERBARTS Hinweis darauf, daß selbst sensomotorische Fähigkeiten erlernt werden müssen: *Über PESTALOZZI'S neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrte. An drei Frauen* (1802) KF I 146. – Alle Entwicklungsschritte, die ein Mensch macht, sind immer „nur unter der Bedingung des schon vorhandenen organischen Lebens denkbar“ (*Psychologie als Wissenschaft. Neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik. Zweiter, analytischer Theil* (1825) KF VI 303.). Die auf „jeder Altersstufe erworbenen Fähigkeiten des Weiterkommens“ werden also nur in dem Maße erworben, die auch „der Körper gestattet“ (*Lehrbuch zur Psychologie* (1816) KF IV 350.).

36 Vgl. hierzu LANGEWAND 1992 u. 1993. Zentrales Kennzeichen von HERBARTS Theorie der Erziehung ist es demnach, daß sie keine Zielfestlegungen für das Miteinandergehen von Educand und Erzieher vorgibt. Vgl. hierzu auch Jörg-Dieter WÄCHTERS Untersuchung zum Teleologieproblem der Erziehung, der in der „nicht-teleologischen Aufgabenbestimmung“ der Pädagogik gerade „die Pointe der Bildungstheorie Herbarts“ erblickt (WÄCHTER 1991, 79). In diesem Sinne hatte bereits BUCK HERBARTS Werk mit der „Grundtendenz des neuzeitlichen pädagogischen Denkens“ in Beziehung gebracht. BUCK verstand darunter die „Tendenz, die traditionelle ontologische Teleologie abzubauen zugunsten einer antiteleologischen und damit für das Abenteuer der Geschichtlichkeit offenen Anthropologie, von der aus Erziehungsbedürftigkeit, ‚Bildsamkeit‘ und Theorie der Erziehung ein ganz neuartiges und uns alle noch okkupierendes Interesse gewinnen“ (BUCK 1974, 102f.).

Sinne der Regulation seiner organismischen Aktivität zu vollziehen vermag. Die pädagogische Theorie kann dies zum Gegenstand ihrer Forschung machen, wenn sie den Edukanden als einen Akteur der Erziehung ansetzt. Mit HERBARTS Theorie der Bildsamkeit ist dies auf sehr differenzierte Art und Weise möglich.

## Literatur

### *Primärliteratur*

Zitate aus HERBARTS Werk werden unter Angabe des Titels der jeweiligen Schrift, gefolgt von einer Sigle der Werkausgabe und der Seitenzahl, belegt. Die Siglen beziehen sich auf die folgenden Werkausgaben:

HERBART, J.F.: Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge herausgegeben von Karl KEHRBACH und Otto FLÜGEL. In 19 Bänden. Neudruck der Ausgabe Langensalza 1887. Aalen 1964 (zitiert als KF mit Band- u. Seitennennung)

Joh. Fr. Herbart's sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge herausgegeben von Karl KEHRBACH. Langensalza 1887 (zitiert als K mit Band- u. Seitennennung)

Johann Friedrich Herbarts Pädagogische Schriften. Mit Einleitungen, Anmerkungen und Registern sowie reichem bisher ungedrucktem Material aus Herbarts Nachlaß hg. v. O. WILLMANN u. Th. FRITZSCH. 3 Bde. Osterwieck/Harz, Leipzig 1914-1919 (zitiert als WF mit Band- u. Seitennennung)

### *Sekundärliteratur*

ALLESCH, Chr.: Johann Friedrich Herbart als Wegbereiter der Kulturpsychologie. In: HOESCHEN, A./L. SCHNEIDER (Hg.): Herbarts Kultursystem. Perspektiven der Transdisziplinarität im 19. Jahrhundert. Würzburg 2001. S. 51-67.

ANHALT, E.: Bildsamkeit und Selbstorganisation. Johann Friedrich Herbarts Konzept der Bildsamkeit als Grundlage einer pädagogischen Theorie der Selbstorganisation organismischer Aktivität. Weinheim 1999.

- ANHALT, E.: Über den Ort der Bildsamkeit und des Bildsamkeitsbegriffs in Johann Friedrich Herbarts pädagogischem Denken. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 76 (2000) 151-176.
- ANHALT, E.: Zur Bildsamkeit der Emotionen. Unveröff. Vortrag, gehalten am 6.3.2001 auf der Tagung *Philosophie der Emotionen*, Mülheim a.d.R. (Leitung: Gabriele Münnix).
- BAEUMLER, A.: Johann Friedrich Herbart. In: Internationale Zeitschrift für Erziehung X (1941) 163-195.
- BECKER, O.: Größe und Grenze der mathematischen Denkweise. Freiburg i.Br., München 1959.
- BENNER, D.: Herbart's praktische Philosophie als Grundlage seiner Pädagogik. In: BENNER, D./W. SCHMIED-KOWARZIK: Herbart's praktische Philosophie und Pädagogik. Möglichkeiten und Grenzen einer Erziehungsphänomenologie. Ratingen 1967. S. 11-51.
- BENNER, D.: Herbart als Schultheoretiker. Zur Bedeutung seiner Konzeption des „erziehenden Unterrichts“ für eine Entschulung der Schule. In: BUSCH, F.W./H.-D. RAAPKE (Hg.): Johann Friedrich Herbart. Leben und Werk in den Widersprüchen seiner Zeit. Neun Analysen. Oldenburg 1976. S. 53-66.
- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. 2., neubearb. u. erw. Aufl. 1978 (1973).
- BENNER, D.: Erziehender Unterricht. In: Wittenbruch, W. (Hg.): Das pädagogische Profil der Grundschule. Überarbeitete Richtlinien in Nordrhein-Westfalen. Impulse für die Weiterentwicklung der Grundschule. Heinsberg 1984. S. 68-83.
- BENNER, D.: Johann Friedrich Herbart: Systematische Pädagogik. Eingeleitet, ausgewählt u. interpretiert von Dietrich Benner. Stuttgart 1986 (Neuauf. in 2 Bdn: Weinheim 2000).
- BENNER, D.: Systematische Pädagogik – die Pädagogik und ihre wissenschaftliche Begründung. In: BORRELLI, M. (Hg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. 1. Hohengehren 1993. S. 43-58.
- BLAß, J.L.: Herbart's pädagogische Denkform. Oder Allgemeine Pädagogik und Topik. Wuppertal, Ratingen, Düsseldorf 1969.

- BLAB, J.L.: Pädagogische Theoriebildung bei Johann Friedrich Herbart. Meisenheim am Glan 1972.
- BLAB, J.L.: Herbart – Zur Typologie seines pädagogischen Denkens. In: Pädagogische Rundschau 28 (1974) 509-531.
- BLAB, J.L.: Systemtechnik und pädagogisches Denken bei Johann Friedrich Herbart. In: BUSCH, F.W./H.-D. RAAPKE (Hg.): Johann Friedrich Herbart. Leben und Werk in den Widersprüchen seiner Zeit. Neun Analysen. Oldenburg 1976. S. 67-78.
- BÖHM, W.: Bildsamkeit und Bildung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 64 (1988) 395-415.
- BÖHM, W.: Wörterbuch der Pädagogik. 14., überarb. Aufl. Stuttgart 1994.
- BÖNDEL, M.: Zum Begriff des Interesses im Verhältnis von Vielseitigkeit und Einseitigkeit in der Pädagogik Herbarts. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 37 (1961) 203-215.
- BONNE, L.: Lernpsychologie und Didaktik. Zur Integration der kognitiven Lerntheorie in die Didaktik. Weinheim, Basel 1978.
- BORGARD, Th.: Das Problem der Selbstreferenz, die Subjekte des Handelns und das proton pseudos der Systemtheorie: Herbart, Hegel, Kleist. In: HOESCHEN, A./L. SCHNEIDER (Hg.): Herbarts Kultursystem. Perspektiven der Transdisziplinarität im 19. Jahrhundert. Würzburg 2001. S. 107-131.
- BRAUNS, H.-P.: Zur Lage der Psychologie um das Jahr 1850. In: GUNDLACH, H. (Hg.): Arbeiten zur Psychologiegeschichte. Göttingen u.a. 1994. S. 207-218.
- BREZINKA, W.: Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft. 2., verb. u. erw. Aufl. München, Basel 1981.
- BRÜCKMANN, A.: Johann Friedrich Herbart. Kleine pädagogische Schriften. Paderborn 1968.
- BUCK, G.: Über die dunkle Seite der Pädagogik Herbarts. Ein Literaturbericht. In: Zeitschrift für Pädagogik 20 (1974) 79-107.
- BUCK, G.: Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie. Paderborn, München 1984.

- BUCK, G.: Herbarts Grundlegung der Pädagogik. Heidelberg 1985.
- BUNGE, M./R. ARDILA: Philosophie der Psychologie. Übers. v. H. SPENGLER. Tübingen 1990.
- FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik. Stuttgart <sup>5</sup>1957.
- FLOREY, E.: Geist – Seele – Gehirn: Eine kurze Ideengeschichte der Hirnforschung. In: ROTH, G./W. PRINZ (Hg.): Kopf-Arbeit. Gehirnfunktionen und kognitive Leistungen. Heidelberg, Berlin, Oxford 1996. S. 37-86.
- GABRIEL, G.: Leo Sachse, Herbart, Frege und die Grundlagen der Arithmetik. In: GABRIEL, G./W. KIENZLER (Hg.): Frege in Jena. Beiträge zur Spurensicherung. Würzburg 1997. S. 53-67.
- GABRIEL, G.: Existenz und Zahlaussage. Herbart und Frege. In: HOESCHEN, A./L. SCHNEIDER (Hg.): Herbarts Kultursystem. Perspektiven der Transdisziplinarität im 19. Jahrhundert. Würzburg 2001. S. 149-162.
- GEIBLER, E.E.: Johann Friedrich Herbart. In: SCHEUERL, H. (Hg.): Klassiker der Pädagogik. 1. Bd. München 1979. S. 234-248.
- GOBLING, H.J.: Subjektwerden. Historisch-systematische Studien zu einer pädagogischen Paradoxie. Weinheim 1993.
- GRZESIK, J.: Was kann und soll Erziehung bewirken? Möglichkeiten und Grenzen der erzieherischen Beeinflussung. Münster u.a. 1998.
- GRZESIK, J.: Neurologische und psychologische Annahmen über die von Herbart gemeinte „Activität des heranwachsenden Menschen überhaupt“ als Ziel der Erziehung (in diesem Band).
- GRZESIK, J.: Operative Lerntheorie. Bad Heilbrunn 2002.
- GUYER, W.: Wie wir lernen. Versuch einer Grundlegung. Erlenbach-Zürich, Stuttgart <sup>3</sup>1960 (<sup>1</sup>1952).
- HAGNER, M.: Homo cerebialis. Der Wandel vom Seelenorgan zum Gehirn. Berlin 1997.
- HAHN, R.: Die Pädagogischen Briefe im Netzwerk der Herbartschen Gesamtkonzeption. In: Gedanken über erzieherische Beeinflussung. Festschrift Jürgen Grzesik. Köln 1989 (unveröffentlicht).
- HEESCH, M.: Johann Friedrich Herbart zur Einführung. Hamburg 1999.

- HILGENHEGER, N.: Die zweidimensionale Darstellungsform der „Allgemeinen Pädagogik“ J.F. Herbarts. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 66 (1990) 81-94.
- HILGENHEGER, N.: Öffnen oder Schließen von Schule? Eine historische Problemskizze. In: REGENBRECHT, A./K.G. PÖPPEL (Hg.): Erfahrung und schulisches Lernen. Zum Problem der Öffnung von Schule und Unterricht. Münster 1995. S. 45-56.
- HOESCHEN, A./L. SCHNEIDER (Hg.): Herbarts Kultursystem. Perspektiven der Transdisziplinarität im 19. Jahrhundert. Würzburg 2001.
- HOPFNER, J.: Vom Wagnis, sich selbst zu entwerfen. Gedanken zum Subjekt von Herbart und Schleiermacher. In: Neue Sammlung 37 (1997) 439-457.
- JAHNKE, J.: Psychologie und Pädagogik in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts – zur Funktion der Erfahrung und der Praxis in der Wissenschaft. In: GUNDLACH, H. (Hg.): Arbeiten zur Psychologiegeschichte. Göttingen u.a. 1994. S. 219-227.
- LANGEWAND, A.: Pädagogische Moderne? Überlegungen zur religionsphilosophischen Querele der klassischen deutschen Pädagogik. In: HOFFMANN, D./A. LANGEWAND /Chr. NIEMEYER (Hg.): Begründungsformen der Pädagogik in der „Moderne“. Weinheim 1992. S. 225-244.
- LANGEWAND, A.: Historische Argumentationsanalyse. Zum Verhältnis von Realität und Fiktionalität in der pädagogischen Geschichtsschreibung, aufgezeigt an einem Beispiel aus der Entwicklungsgeschichte des jungen Herbart. In: LENZEN, D. (Hg.): Pädagogik und Geschichte. Pädagogische Historiographie zwischen Wirklichkeit, Fiktion und Konstruktion. Weinheim 1993. S. 43-60.
- LUHMANN, N.: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M. <sup>4</sup>1991.
- MEYER-DRAWE, K.: Die Belehrbarkeit des Lehrenden durch den Lernenden – Fragen an den Primat des Pädagogischen Bezugs. In: LIPPITZ, W./K. MEYER-DRAWE (Hg.): Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. Königstein/Ts. 1984. S. 63-73.
- MITTERAUER, B.: Biokybernetik und Psychopathologie: das holophrene Syndrom als Modell. Wien, New York 1983 (a).

- MITTERAUER, B.: Zeit und Begegnung – Entwurf einer Psychopathologie der menschlichen Kommunikation, in: MITTERAUER, B./E. RAINER (Hg.): Der gewandelte Schizophreniebegriff. Weinheim, Basel 1983. S. 167-188 (b).
- MÜLLER, M.: Methoden psychologischer Forschung und Diagnostik im Deutschland des 18. Jahrhunderts. In: GUNDLACH, H. (Hg.): Arbeiten zur Psychologiegeschichte. Göttingen u.a. 1994. S. 229-238.
- MÜBENER, G.: Proben dialektisch ausmittelnden Denkens in Herbarts Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau 29 (1975) 490-514.
- MÜBENER, G.: J.F. Herbarts „Pädagogik der Mitte“. Sieben Analysen zu Inhalt und Form. Darmstadt 1986.
- MÜBENER, G.: „... aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet“ – Die Architektur von J.F. Herbarts allgemeiner Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau 43 (1989) 177-199.
- ODENBACH, K.: Artikel „Bildsamkeit“. In: Lexikon der Schulpädagogik. Braunschweig 1974.
- PRINZ, W./G. ROTH/S. MAASEN: Vorwort. In: ROTH, G./W. PRINZ (Hg.): Kopf-Arbeit. Gehirnfunktionen und kognitive Leistungen. Heidelberg, Berlin, Oxford 1996. o.S.
- RAAPKE, H.-D.: Johann Friedrich Herbart – Pädagoge in den Widersprüchen seiner Zeit. In: BUSCH, F.W./H.-D. RAAPKE(Hg.): Johann Friedrich Herbart. Leben und Werk in den Widersprüchen seiner Zeit. Neun Analysen. Oldenburg 1976. S. 11-22.
- RIEGER, S.: Johann Friedrich Herbarts mathematische Differenzierung des Menschen. In: HOESCHEN, A./L. Schneider (Hg.): Herbarts Kultursystem. Perspektiven der Transdisziplinarität im 19. Jahrhundert. Würzburg 2001. S. 185-201.
- ROTH, G.: Das Verhältnis von Philosophie und Neurowissenschaften bei der Beschäftigung mit dem Geist-Gehirn-Problem. In: HERMANNI, F./V. STEENBLOCK (Hg.): Philosophische Orientierung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Willi Oelmüller. München 1995. S. 139-151.
- RUHLOFF, J.: Lernen des Lernens? In: REKUS, J. (Hg.): Grundfragen des Unterrichts. Bildung und Erziehung in der Schule der Zukunft. Weinheim, München 1998. S. 83-94.



- RUHLOFF, J.: Wie ist ein nicht-normativer Bildungsbegriff zu denken? In: DIETRICH, C./H.-R. MÜLLER (Hg.): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim, München 2000. S. 117-125.
- SCHEERER, E.: Einmal Kopf, zweimal Kognition: Geschichte und Gegenwart eines Problems. In: ROTH, G./W. PRINZ (Hg.): Kopf-Arbeit. Gehirnfunktionen und kognitive Leistungen. Heidelberg, Berlin, Oxford 1996. S. 87-116.
- SCHOLZ, E.: Bernhard Riemanns Auseinandersetzung mit der Herbart'schen Philosophie. In: HOESCHEN, A./L. SCHNEIDER (Hg.): Herbart's Kultursystem. Perspektiven der Transdisziplinarität im 19. Jahrhundert. Würzburg 2001. S. 163-183.
- SCHWENK, B.: Probleme der Herbartnachfolge. Walter Asmus zum 65. Geburtstag. In: Zeitschrift für Pädagogik 14 (1968) 366-382.
- SEILER, K.: Herbart als Schulreformer. In: Internationale Zeitschrift für Erziehung X (1941) 195-202.
- SÜBMUTH, R.: Erziehungsbedürftigkeit. In: SPECK, J./G. WEHLE (Hg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Bd. 1. München 1970. S. 405-424.
- TENORTH, H.-E.: „Vom Menschen“ – Historische, pädagogische und andere Perspektiven einer „Anthropologie“ der Erziehung. Eine Sammelbesprechung neuerer Literatur. In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (2000) 905-925.
- TENORTH, H.-E.: „Bildsamkeit“ als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. Überlegungen zur Arbeit der Allgemeinen Pädagogik. In: HELLEKAMPS, St./O. KOS/H. SLADEK (Hg.): Bildung, Wissenschaft, Kritik. Festschrift für Dietrich Benner zum 60. Geburtstag. Weinheim 2001. S. 190-201.
- WÄCHTER, J.-D.: Vom Zweck der Erziehung. Das Teleologieproblem in der Erziehungs- und Bildungstheorie. Hildesheim, Zürich, New York 1991.

## Christian G. Allesch

### *Zur psychologischen Begründung des „erziehenden Unterrichts“ bei Herbart*

„Vom erziehenden Unterricht habe ich, glaube ich, zuerst angefangen zu reden“, schreibt HERBART in seinem 2. Brief über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik.<sup>1</sup> „Sie werden Sich erinnern“, so heißt es weiter, „daß wir gerade darauf das meiste Gewicht legen, der Unterricht werde zu sehr als das zweyte bey der Erziehung betrachtet“.

Die Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik, aus denen ich hier zitiere, sind vermutlich 1831 niedergeschrieben und unvollendet hinterlassen worden. Sie gehen auf Vorarbeiten und Skizzen zurück, die HERBART in den Jahren 1826-1831, also in der letzten Phase seiner Königsberger Wirksamkeit, gesammelt hat. Der in der Publikation selbst nicht genannte Adressat dieser Briefe war nach dem Stand der Forschung der in Braunschweig tätige Pädagoge Friedrich GRIEPENKERL, den HERBART hoch geschätzt hat. Das Wort „erziehender Unterricht“, so klagt HERBART im Folgenden, sei ihm allerdings „späterhin aus dem Munde genommen“ und sehr gegen seine Absicht gebraucht worden. „Indessen“, so meint er, „liegt am Worte nicht viel, wenn nur die Sache zur Wirklichkeit kommt“.

Tatsächlich ist wohl kein anderer Begriff so geeignet wie der des „erziehenden Unterrichts“, wenn man die „Sache“ bezeichnen will, für die HERBART kämpfte. In seiner *Allgemeinen Pädagogik* hat HERBART den Gedanken einer „Erziehung durch Unterricht“ zunächst negativ bestimmt, nämlich durch die drastische Schilderung der Konsequenzen einer „Erziehung ohne Unterricht“, d.h. durch bloße Zähmung ohne Weckung der Reflexion.<sup>2</sup> Sie sei vor allem das Werk von Erziehern, die zwar nicht viel von der Pädagogik verstehen, aber, so HERBART, „dennoch mit großem

- 
- 1 J. F. HERBART, Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik (1831), in J. F. Herbart, *Sämtliche Werke*, hrsg. v. K. KEHRBACH & O. FLÜGEL, Aalen: Scientia 1964, Bd. 9, S. 339-462; *ibid.* S. 343.
  - 2 J. F. HERBART, *Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet* (1806), in J. F. HERBART, *Sämtliche Werke*, hrsg. v. K. KEHRBACH & O. FLÜGEL, Aalen: Scientia 1964, Bd. 2, S. 1-139; *ibid.* S. 11.

*Eifer an ihr Geschäft gehen*“, allerdings nicht, indem sie ihre Zöglinge zur Entwicklung eines eigenen Weltbilds durch eigene Anschauung hinführen, sondern indem sie sich ihrer Empfindungen bemächtigen und sie „*an diesem Bande halten*“ und „*das jugendliche Gemüth dergestalt erschüttern, daß es seiner selbst nicht inne wird*“. Aus dem Folgenden aber wird bereits deutlich, was HERBART mit Erziehung durch Unterricht meint, nämlich das, was vermittelt wird, auch „*zum Gegenstande der Betrachtung*“ zu machen, einschließlich der Zucht, der man den Zögling unterwirft. Explizit verwendet HERBART den Begriff „*erziehender Unterricht*“ im zweiten Buch der Allgemeinen Pädagogik, und dort entwickelt er auch die Grundzüge eines Lehrplans, der diesem erziehenden Unterricht gerecht wird.<sup>3</sup> So reizvoll es wäre, auf einzelne Aspekte dieses Lehrplans einzugehen, so gebietet es doch der Zeitrahmen meines Vortrags, mich auf dessen eigentliches Thema zu beschränken, nämlich die psychologische Begründung des erziehenden Unterrichts bei HERBART.

Wir müssen dabei zwei Ebenen unterscheiden. Zum Ersten liefert die Psychologie natürlich empirisches Wissen über die Lern- und Entwicklungsprozesse des Kindes bzw. der zu Erziehenden. Zum Anderen ist sie aber auch in der Lage, den Erziehenden selbst Hinweise auf die Möglichkeiten und Grenzen ihres Tuns zu geben. In der Einleitung zu seinen pädagogischen Vorlesungen gibt HERBART dem Erzieher den Rat, er solle zwar „*versuchen, wieviel er zu erreichen im Stande sey*“, aber auch „*stets sich darauf gefasst halten, durch Beobachtung des Erfolgs auf die Gränzen vernünftiger Versuche zurückgewiesen zu werden*“, und „*damit er die Beobachtungen verstehe und richtig auslege*“, müsse ihm „*die Psychologie stets gegenwärtig seyn*“.<sup>4</sup> Bereits in der Einleitung zu seiner *Allgemeinen Pädagogik* von 1806 fordert HERBART „*Wissenschaft und Denkkraft*“ vom Erzieher und nennt als erste der Wissenschaften „*eine Psychologie, in welcher die gesammte Möglichkeit menschlicher Regungen a priori verzeichnet wäre*“, schränkt aber gleichzeitig aus seinem Wissen um die „*Möglichkeiten und Schwierigkeiten einer solchen Wissenschaft*“ ein, es werde wohl „*lange währen, ehe wir sie besitzen; viel länger, ehe wir sie*

---

3 *ibid.* S. 82.

4 J. F. HERBART, *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (1835), in J. F. HERBART, *Sämtliche Werke*, hrsg. v. K. KEHRBACH & O. FLÜGEL, Aalen: Scientia 1964, Bd. 10, S. 65-196; *ibid.* S. 70.

von den Erziehern fordern können“.<sup>5</sup> Noch 1814, also acht Jahre später, gibt HERBART in einem Vortrag in der Pädagogischen Sozietät zu Königsberg seiner Überzeugung Ausdruck, „daß ein großer Teil der ungesunden Lücken in unserm pädagogischen Wissen vom Mangel der Psychologie herrührt, und daß wir erst diese Wissenschaft haben, ja zuvor noch das Blendwerk, das heut zu Tage Psychologie heißt, fortschaffen müssen, ehe wir nur von einer einzigen Lehrstunde mit einiger Sicherheit bestimmen können, was darin recht gemacht, was verfehlt sey“.<sup>6</sup>

Um dieses harte Urteil HERBARTS nachvollziehen zu können, müssen wir uns wohl die Psychologie dieser Zeit konkret vor Augen führen. Zwar hatte bereits HERBARTS Königsberger Lehrstuhlvorgänger Immanuel KANT in seiner *Kritik der reinen Vernunft* die Möglichkeit einer rationalen Psychologie, einer Wesenserkenntnis der Seele auf deduktivem Wege durch rein verstandesmäßige Analyse geleugnet, aber in den deutschen Studierstuben herrschte weithin nach wie vor die Überzeugung von der Gleichwertigkeit von *psychologia empirica* und *psychologia rationalis*, so wie sie Christian WOLFF in seinen gleichnamigen Lehrbüchern um die Mitte des 18. Jahrhunderts grundgelegt hatte. Das tiefverwurzelte Misstrauen gegenüber der sinnlichen Erfahrung, das neuplatonistische Erbe der abendländischen Wissenschaft, trug das Seine dazu bei, dass in der konkreten Form, wie Psychologie zu HERBARTS Zeit an den deutschen Universitäten betrieben wurde, jedenfalls das rationale Element das empirische deutlich überwog. Auch HERBART verstand ja empirische psychologische Forschung noch keineswegs in jenem experimentellen Sinne, wie sie ein Jahrzehnt nach seinem Tode in der Psychophysik FECHNERS zum systematischen methodischen Prinzip und eine weitere Generation später im Leipziger Labor Wilhelm WUNDTs zum methodischen Standard werden sollte. Noch in der zweiten Auflage seines *Lehrbuchs der Psychologie* aus dem Jahr 1834 hat HERBART den lapidaren Satz eingefügt: „Die Psychologie darf mit den Menschen nicht experimentiren; und künstliche Werkzeuge giebt es für sie nicht“.<sup>7</sup> Bemerkenswert übrigens auch die Fortsetzung dieses Satzes, weil

---

5 HERBART, *Allgemeine Pädagogik*, loc. cit. S. 9.

6 J. F. HERBART, *Über Herrn Prediger Zippels Aufsatz, der vorgelesen wurde in der pädagogischen Societät im Juni 1814* (1814), in J. F. HERBART, *Sämtliche Werke*, hrsg. v. K. KEHRBACH & O. FLÜGEL, Aalen: Scientia 1964, Bd. 3, S. 289-298, *ibid.* S. 291.

7 J. F. HERBART, *Lehrbuch zur Psychologie*. in J. F. HERBART, *Sämtliche Werke*, hrsg. v. K. KEHRBACH & O. FLÜGEL, Aalen: Scientia 1964, Bd. 4, S. 295-436, *ibid.* S. 304.

daraus der Modellcharakter der Mathematisierung sichtbar wird: „*Desto sorgfältiger wird die Hülfe der Rechnung zu benutzen seyn*“.

Im Übrigen enthält dieses Lehrbuch immer noch, der WOLFFSchen Einteilung folgend, neben einem Abschnitt „*Empirische Psychologie*“ einen etwa gleich langen über „*Rationale Psychologie*“. Aber so sehr sich HERBARTS Auffassungen hinsichtlich der Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit einer metaphysischen und mathematischen Begründung der Psychologie von jenen KANTS unterschieden, so hat doch kaum ein anderer Denker in der Generation nach KANT dessen Feststellung, es bleibe angesichts der Unmöglichkeit einer rationalen Psychologie „*nichts übrig, als unsere Seele an dem Leitfaden unserer Erfahrung zu studieren*“<sup>8</sup>, so ernst genommen wie HERBART.

„*Empirie*“ bedeutete für ihn freilich nicht systematische Variation menschlicher Verhaltenskontexte unter kontrollierten Bedingungen, sondern Abbildung der generalisierbaren Aspekte beobachteten Verhaltens durch mathematische Modelle. Noch heute kann man in einer Vorlesung über Geschichte der Psychologie den Studierenden einen Schauer über den Rücken jagen, indem man sie schlicht und einfach mit einer Seite aus dem HERBARTSchen *Lehrbuch* konfrontiert, und auch HERBARTS *Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik* münden letztendlich in den Versuch, Vorstellungsabläufe durch mathematische Formeln abzubilden.

Man hat gelegentlich kritisiert, dass HERBART als eine Art „*metaphysischer Fürsprecher*“ einer empirischen Psychologie fungiert, aber die empirische Überprüfung seiner Formeln nie ernsthaft angestrebt habe.<sup>9</sup> An dieser Kritik mag richtig sein, dass HERBART seine empirischen Absichten nie in der Weise konsequent implementiert hat, wie dies FECHNER oder WUNDT taten. Das Streben nach einer derartigen Implementierung ist für mich aber doch erkennbar, und es wäre eher zu fragen, was HERBART an der Ausführung hinderte. Sicher ist aber HERBARTS Rolle wohl eher als die einer Übergangspersönlichkeit zwischen der vorkantianischen Psychologie und deren naturwissenschaftlichen Neubegründung im 19. Jahrhundert zu beschreiben. Der Einschätzung BENNERS, HERBART sei bei seiner Absicht einer Grundlegung der Pädagogik durch die Psychologie eine „*Psychologie nach dem Paradigma der mathematischen Naturwissenschaften*“ vorgeschwebt,

---

8 I. KANT, *Kritik der reinen Vernunft*, Hartknoch, Riga 1781, S. 382.

9 z.B. Dietrich BENNER in der Einleitung zu der von ihm herausgegebenen Textsammlung „*Johann Friedrich Herbart: Systematische Pädagogik – Ausgewählte Texte*“, Beltz, Weinheim 1997; *ibid.* S. 36.

d.h. „eine Vorstellungspsychologie, welche die Genese von Vorstellungen und damit den Aufbau des menschlichen Selbst- und Weltbewusstseins in der Zeit mathematisch beschreibbar und berechenbar machen sollte“<sup>10</sup>, kann ich durchaus beipflichten, doch muss die Einschränkung auf die *mathematischen* Naturwissenschaften wohl besonders hervorgehoben werden. Was sich aus der fachmännischen Beobachtung von Lern- und Gedächtnisprozessen gleichsam natürlich ergab, in mathematische Formeln zu kleiden, ohne dabei die pädagogische Grundeinstellung zu verlassen, war HERBARTS eigentliche Vorstellung von Empirie. Beobachtungssituationen in experimentell kontrollierter Form herbeizuführen, hätte aber zweifellos seinem pädagogischen Ethos widersprochen und blieb späteren Forschergenerationen vorbehalten.

Die klarste Antwort auf die Frage nach dem Stellenwert der Psychologie in HERBARTS pädagogischem Schaffen findet sich in der Einleitung zu seinem *Umriss pädagogischer Vorlesungen* aus dem Jahr 1835. Dort schreibt er: „Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und Psychologie. Jene zeigt das Ziel, diese den Weg und die Gefahren“, bzw. wie es in der 2. Ausgabe von 1841 heißt, „den Weg, die Mittel und die Hindernisse“.<sup>11</sup> Daraus geht klar hervor, dass HERBART von der Psychologie keineswegs normative Vorgaben erwartete, sondern eine erfahrungswissenschaftliche Grundlage für die Implementierung jener Ziele, die sich aus der praktischen Philosophie ergeben. Er weist aber in der Anmerkung zum eben zitierten Lehrsatz darauf hin, dass „bloss empirische Menschenkenntnis“ dem wissenschaftlichen Anspruch nicht genüge, da sie nur zu von Zeit und Umständen abhängiger Erkenntnis führe, die keinen dauerhaften Bestand beanspruchen könne. Vielmehr müsse die der Pädagogik zu Grunde liegende Psychologie „von der durch Metaphysik, richtig verstandenen Erfahrung“ ausgehen. Dies verweist natürlich auf HERBARTS bedeutendstes psychologisches Werk, nämlich die 1824/25 erstmals erschienene Schrift *Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik*. Es liegt daher nahe, dem Wesen dieser HERBARTSchen Psychologie dort noch genauer nachzuspüren.

HERBART charakterisiert dort die Grundlage dieses Werks in der Einleitung durch die Absicht, „eine Seelenforschung herbeizuführen, welche der Naturforschung gleiche; in so fern dieselbe den völlig regelmäßigen

---

10 ebd., S. 35.

11 HERBART, *Umriss pädagogischer Vorlesung*, loc. cit. S. 69.

*Zusammenhang der Erscheinungen überall voraussetzt, und ihm nachspürt durch Sichtung der Thatsachen, durch behutsame Schlüsse, durch gewagte, geprüfte, berichtigte Hypothesen, endlich, wo es irgend seyn kann, durch Erwägung der Größen und durch Rechnung“.<sup>12</sup>*

Aus dieser Einleitung wird bereits der zentrale metaphysische Kern der HERBARTSchen Psychologie deutlich, nämlich die Überzeugung von der inneren Ordnung aller, der natürlichen wie der psychischen Erscheinungen. Die Mathematisierung der Psychologie ist bei HERBART keineswegs als Ausdruck des Tributs an den naturwissenschaftlichen Zeitgeist zu verstehen, sondern als Konsequenz seiner Metaphysik, seines Verständnisses von der Ordnung der Dinge. HERBARTS erste wissenschaftliche Liebe galt wohl auch nicht der Psychologie und der Art und Weise, wie er sie entwickelte, sondern eher der praktischen Philosophie, die er auch streng von der theoretischen Philosophie getrennt wissen wollte: In seinen Ausführungen über das Verhältnis der Psychologie zur allgemeinen Metaphysik polemisiert er gegen das „*verderbliche Vermengen der theoretischen und praktischen Philosophie*“, wie sie sich etwa in dem „*aller Etymologie widerstreitenden, Ausdruck **Metaphysik der Sitten***“ zeige.<sup>13</sup> Es ging HERBART also nicht um eine „*Pädagogik more geometrico*“ im Sinne SPINOZAS, auf den er in diesem Zusammenhang ausdrücklich anspielt, also um ein normatives Erziehungsprogramm nach feststehenden Leitsätzen, sondern um ein erzieherisches Handeln, das getragen war von der Überzeugung der Notwendigkeit der ständigen Selbstkorrektur anhand von Erfahrung. Dies setzt aber wiederum die systematische Unterscheidung von Regelhaftem und Zufälligem voraus, die letztlich durch die inhärente Ordnung der Dinge ermöglicht wurde. Die metaphysische Ordnung der Dinge bestimmt also letztlich die Grenzen und Möglichkeiten seelischer Tätigkeit und damit auch des erzieherischen Handelns. Sie entbindet den Erzieher wie auch den wissenschaftlichen Pädagogen aber nicht von der Reflexion über die Ziele des erzieherischen Tuns, die in wissenschaftlicher Hinsicht den Gegenstand der praktischen Philosophie bilden, und von der Verantwortung dafür. Dies scheint mir der theoretische Hintergrund der strengen Unterscheidung HERBARTS zwischen theoretischer und praktischer Philosophie zu sein und macht zugleich auch die eingangs zitierte Formulierung HERBARTS verständlich,

---

12 Johann F. HERBART, *Psychologie als Wissenschaft neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik Erster synthetischer Teil* (1824). In J. F. HERBART, *Sämtliche Werke*, hrsg. v. K. KEHRBACH & O. FLÜGEL, Aalen: Scientia 1964, Bd. 5, S. 177-402, *ibid.* S.185.

13 *ibid.*, § 14, S. 206.

wonach die Begründung der Ziele der Pädagogik der praktischen Philosophie und die ihrer Mittel einer metaphysisch untermauerten Psychologie zufalle.

Die konkrete inhaltliche Ausformung der psychologischen Grundlegung der Pädagogik und des erziehenden Unterrichts erscheint in den frühen Schriften HERBARTS alles andere als klar. Dies liegt nicht nur am Zustand der Psychologie dieser Zeit, den HERBART immer wieder beklagt, sondern auch daran, dass die Psychologie, wie bereits erwähnt, erst nach und nach im Werk HERBARTS in den Vordergrund trat. Die erste Vorlesung über Psychologie hat HERBART im Jahr 1806 in Göttingen gehalten; in jenem Jahr, in dem er der Öffentlichkeit mit seiner *Allgemeinen Pädagogik* bereits ein ausgereiftes Werk vorlegen konnte, und der Titelzusatz dieses Werks, *aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*, verweist, durchaus nicht zufällig, auf die praktische Philosophie, der HERBART 1808 sein nächstes bedeutendes Werk widmete, und eben nicht auf die Psychologie. Erst 1816 erschien sein *Lehrbuch der Psychologie* in erster Auflage und 1824/25 seine *Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik*. In der Einleitung zu diesem Werk beschreibt HERBART, wie sich ihm der spezielle Ansatz seiner Psychologie erst nach und nach aufgetan hat: „Daß die Seelenlehre sich von mehrern Seiten der Rechnung darbietet“, so schreibt er dort, „diese Bemerkung hat mich auf die Bahn der jetzt vorzulegenden Untersuchungen gebracht; und je weiter ich sie verfolge, um desto mehr überzeuge ich mich, daß nur auf solchem Wege das Misverhältniß zwischen unsern Kenntnissen von der äußeren Welt, und der Ungewißheit über unser eigenes Innere, kann ausgeglichen, nur auf solche Weise der Stoff, welchen Selbstbeobachtung, Umgang mit Menschen, und Geschichte, uns darbieten, gehörig kann verarbeitet werden.“<sup>14</sup>

Auch in der *Psychologie als Wissenschaft* beschäftigt sich HERBART noch stärker mit den negativen Einflüssen der traditionellen Psychologie, insbesondere der Vermögenspsychologie, auf die Pädagogik, als mit den konkreten Konsequenzen seiner eigenen Psychologie in Bezug auf Erziehung und Unterricht. In den Schlussanmerkungen zu diesem Werk spricht er explizit von den „falschen Wirkungen der Psychologie auf die Pädagogik“. Sie habe, so schreibt er, dieser ihre Seelenvermögen aufgedrungen „und damit das sinnlose Problem, die einzelnen Vermögen sowohl als deren Gesamtheit zu stärken und mit allerley Fertigkeiten auszurüsten“. Mit dem irrigen

---

14 *ibid.*, S. 185.



Bilde der menschlichen Seele als einer „Zwiebel, die unter allerlei Hüllen ihre schon organisierte Blume versteckt hält“, hätte man „philosophirende Köpfe“, in denen „die falsche Philosophie einheimisch ist“, zu einer Pädagogik verleitet, in der „die Seelenvermögen durch allerley Gymnastik aufgeregt“ werden sollten, aber „gerade die Hauptsache, die sittliche Bildung, mit mistrauischen Augen“ angesehen werde. „Diese Hauptsache hinweggenommen“, so schließt HERBART, „läßt nur einige unbestimmte Gedanken übrig, von Cultur des Gedächtnisses, der Phantasie, des Verstandes u. s. w., die zu gar nichts dienen, als dem rohen Empirismus und der Routine, welche am Ende die Stelle der wissenschaftlichen Pädagogik vertreten, einige Lappen umzuhängen, die deren Blöße minder sichtbar machen.“<sup>15</sup>

Auch in der *Psychologie als Wissenschaft* sieht HERBART den Gedanken, „daß die Psychologie es in genauen Erklärungen der Thatsachen jemals der Naturwissenschaft gleich thue“, immer noch „in weiter Ferne“.<sup>16</sup> Derselben erklärt er sich selbst immer noch „sehr weit entfernt, irgend welche Theile der Erziehungspraxis **im Detail** nach psychologischen Grundsätzen allein bestimmen zu wollen“. Dennoch erläutert er die „Vortheile einer verbesserten Psychologie“ gerade an der Pädagogik. Nicht Vorschriften, die Kultivierung einzelner Seelenvermögen voranzutreiben, seien gefragt, sondern die Bereitschaft, die „Bürgschaft für das Gelingen des ganzen Geschäfts“ zu übernehmen, und die Fähigkeit, zu beobachten. Der „wahre Mittelpunkt, von wo aus die Pädagogik kann überschauet werden“, ist für HERBART „der Begriff des sittlichen Charakters, nach seinen psychologischen Bedingungen erwogen“. Dieser Begriff kann freilich nicht aus der Psychologie abgeleitet werden, wohl aber das Wissen um seelischen Mechanismen, die der Ausbildung des sittlichen zuträglich oder abträglich sind. Damit bringt HERBART wieder seinen Begriff der „Vorstellungsmassen“ ins Spiel. „Keine solche Masse darf“, so schreibt er, „der Sorgfalt des Erziehers entgehen“:

„Diejenigen, welche ohne sein Zuthun entstanden, muß er bearbeiten, aber besonders muß er bemüht sein, möglichst starke und planmäßig erzeugte Vorstellungsmassen selbst in das Gemüth seines Zöglings zu bringen; von

---

15 Johann F. HERBART, *Psychologie als Wissenschaft neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik Zweiter synthetischer Teil* (1825). In J. F. HERBART, *Sämtliche Werke*, hrsg. v. K. KEHRBACH & O. FLÜGEL, Aalen: Scientia 1964, Bd. 6, S. 1-338; *ibid.* S. 330 f.

16 *ibid.*, S. 332.

*solcher Beschaffenheit, daß sich in ihnen nach dem psychologischen Mechanismus Bestrebungen entwickeln, die entweder selbst von sittlicher Art sind, oder doch dem Sittlichen in der Ausführung zu Hülfe kommen.*<sup>17</sup>

Ohne damit nun gleich eine Wertung zu verbinden, sei an dieser Stelle doch darauf hingewiesen, dass HERBART damit weniger die Prinzipien heutiger Pädagogik vorwegnimmt als vielmehr den Gedanken einer „Psychotechnik“, wie sie etwa MÜNSTERBERG zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Amerika vertrat, oder etwa auch manche Gedanken von SKINNER, der in manchen Publikationen heute quasi als Vater der Gehirnwäsche verunglimpft wird, in Wahrheit aber schlicht den Gedanken der psychotechnischen Machbarkeit einer sittlichen Gesellschaft vertrat. Die Idee der planmäßigen Herbeiführung von Sittlichkeit mag aus heutiger Sicht durchaus suspekt klingen, sie stellt aber jedenfalls einen wesentlichen Aspekt der pädagogischen Psychologie HERBARTS dar.

Bevor ich mich aber zu derartigen abschließenden Wertungen hinreißen lasse, möchte ich doch noch auf einen zweiten wichtigen Aspekt der Darlegungen HERBARTS zu sprechen kommen: In dem eben erwähnten Kontext beklagt HERBART auch ausdrücklich den Rückstand der Psychologie hinter der Naturwissenschaft, deren „rascher Gang“, wie er schreibt, „die träge Schwester gänzlich hinter sich gelassen“ habe. Er schreibt in diesem Zusammenhang:

*„Der traurigste Contrast zwischen der Gesetzmäßigkeit der Körperwelt, und der scheinbaren Gesetzlosigkeit der Geistes-Vermögen, die nach Lust und Laune zu wirken schienen, wann und wieviel ihnen eben beliebte, wurde mit jeder Entdeckung der Physiker, mit jeder Berechnung der Astronomen, stärker und auffallender. So blieben diejenigen zurück, die da meinten, von dem Menschen und für den Menschen zu philosophiren; so blieben sie zurück hinter jenen, die den Himmel nicht zu hoch fanden, weil sie ihn mit ihren Beobachtungen erreichen, und seine Ereignisse durch Rechnungen verfolgen konnten.“*<sup>18</sup>

Aus kaum einer anderen Bemerkung in HERBARTS Werk lässt sich so deutlich das eigentliche Motiv für HERBARTS Versuche ableiten, die Psychologie zu mathematisieren und in dieser Form der Pädagogik zu Grunde zu legen. Zugleich erhellt diese Aussage auch das Verhältnis, das HERBART zwischen

---

17 *ibid.*, S. 334.

18 *ibid.*, S. 332.

Physiologie und Psychologie sah – und gerade diese Frage hat ja die Psychologie des 19. Jahrhunderts bis hin zu Wilhelm WUNDT in besonderer Weise beschäftigt. HERBART schreibt dazu in der Vorrede zu *Psychologie als Wissenschaft*:

*„Die Psychologie hat einige Aehnlichkeit mit der Physiologie; wie diese den Leib aus Fibern, so construirt sie den Geist aus Vorstellungsreihen. Und wie dort die Reizbarkeit der Fibern ein Hauptproblem, so ist hier die Reizbarkeit der Vorstellungsreihen gerade das, wovon alle weitere Erkenntniß der geistigen Thätigkeiten abhängt.“*<sup>19</sup>

Hier zeigt sich die innere Kohärenz des HERBARTSchen Werks, die von der metaphysischen Idee einer durchgängigen Ordnung von Natur und Geist über die praktisch-philosophische Idee des sittlichen Charakters bis hin zur Vorstellung reicht, all den Ebenen und Aspekten dieses geordneten Kosmos durch die Sprache mathematischer Modelle gerecht zu werden. Was HERBART davon in den *Briefen über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik* umsetzte, war im Grunde nur die Explikation jenes Gedankengebäudes, das sich in den davor liegenden Jahrzehnten seines Schaffens aufgebaut hatte. Auch hier beginnt HERBART mit einem Rekurs auf die Physiologie und warnt davor, dass *„gar Manches für psychologisch gehalten wird, was der Wahrheit nach physiologisch ist“*.<sup>20</sup> So sorgfältig HERBART hier auch abwägt, was physiologischen Abläufen zugeschrieben werden muss und was einer psychologischen Begründung, insbesondere durch Gesetze der Vorstellungsmechanik, bedarf, so klar steht doch das Bemühen im Vordergrund, die Regelmäßigkeit und Abbildbarkeit dieser Vorgänge durch die mathematische Formelsprache hervorzuheben, die letztendlich wieder die Gemeinsamkeit der beiden Ebenen hervorhebt. Gerade am Beispiel der Affekte zeigt HERBART auch auf, dass die Grenzen zwischen psychologischen und physiologischen Kausalreihen durchaus fließend verlaufen, und genau an dieser Stelle leitet er auch direkt zu den Grundsätzen des erziehenden Unterrichts über. Wenn er etwa im 16. Brief dem Erschrecken *„vor fremden Namen, vor griechischen Buchstaben, vor algebraischen Zeichen, vor geometrischen Figuren“* die affektive Abwehr von Ansprüchen an die Aufmerksamkeit zu Grunde legt und *„geduldigen äußerst langsam fortschreitenden Unterricht in ganz frühen Kinderjahren“* als Gegenmittel empfiehlt, um *„ganz allmählig die gefährliche Neuheit der*

19 HERBART, *Psychologie als Wissenschaft*..., Erster Teil, loc. cit., S. 180.

20 HERBART, *Briefe über die Anwendung der Psychologie*..., loc. cit., S.370.

Gegenstände“ zu vermeiden, die „später zusammengehäuft einen unheilbaren Schreck vor der Schule erzeugen könnten“<sup>21</sup>, so wird darin der eigentliche Kerngedanke des erziehenden Unterrichts sichtbar, nämlich dass es im pädagogischen Geschehen um den wohlüberlegten und wissenschaftlich gestützten Aufbau von Vorstellungsreihen geht und nicht um das Eintrichtern von Inhalten einerseits und die Zügelung der Affekte andererseits. Erfolgreiche Bildung der affektiven und intellektuellen Anlagen kann nur erfolgen, indem man die Gesetze ihrer Entwicklung erkennt und ihnen folgt, nicht indem man sie mit Willkür zu zwingen sucht. Hierin ortet HERBART auch einen verbreiteten Mangel der Pädagogik seiner Zeit:

*„Hier ist's, wo ich oft bemerkt habe, wie wenig die Lehrer von dem psychischen Mechanismus zu begreifen pflegen, an dessen Thätigkeit ihnen am allermeisten sollte gelegen seyn. Denn während sie demselben nachhelfen sollten, pflegen sie ihn bald mit Wiederhohlen, bald mit Corrigiren ohne dringende Noth, oftmals mit Querfragen, oft durch Aeufferungen übler Laune zu stören; zu anderer Zeit aber sorgen sie gar nicht einmal ihn in den rechten Gang zu versetzen, sondern lassen den Zögling sich unnütz quälen mit Dingen die er nun einmal nicht weiß und nicht trifft. Das Alles zeigt, daß sie von dem Rhythmus, in welchem eine Vorstellungsreihe sich entwickeln kann, und der so sorgfältig als möglich muß geschont werden, keinen Begriff haben. ... Wäre nur erst irgend ein Begriff davon vorhanden, daß es überhaupt einen psychischen Mechanismus giebt, der seine eigentümliche Geschwindigkeit, seinen bestimmten Rhythmus hat, worin allein er sich geläufig bewegen kann, ... wäre nur erst die Beobachtung dessen, was hierüber die Erfahrung einem Jeden sagen kann, der auf sie hören will, zur gehörigen Achtsamkeit gestimmt: so würde manches Ungeschick der Lehrer und Schüler von selbst verschwinden, womit sie jetzt einander gegenseitig plagen; und mancher Lehrgegenstand, den man jetzt für zu schwer hält, würde sich leicht genug behandeln lassen, um seine Wirkung früh genug zu thun.“*<sup>22</sup>

Ausgangspunkt ist dabei für HERBART immer wieder die Entdeckung von Regelmäßigkeiten. Auch in den *Briefen über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik* erfolgt der Rekurs auf die Mathematik nicht im Sinne einer Beweisführung, sondern spontan, oft in Form einer fast zufällig eingestreuten „*Beylage*“, deren Nutzbarmachung für die konkrete Erzie-

---

21 *ibid.*, S. 385.

22 *ibid.*, S. 432.

hungsarbeit oft gar nicht unmittelbar dargestellt wird. In diesem Sinne ist HERBARTS psychologische Begründung des erziehenden Unterrichts eher eine grundsätzliche geblieben, deren konkrete Ausführung HERBART zwar vor Augen schwebte, ihm aber letztlich versagt blieb. Das mag mit dem hohen Anspruch zu tun haben, den er sich setzte: „*In der reinen Mathematik ist ein Lehrsatz fertig, wenn er bewiesen ist*“, schreibt er; „*in der angewandten, wohin die Psychologie gehört, muß man erst Proben haben, wie weit die Anwendung reicht und wohin sie führt; nirgends aber vielleicht mag es so nöthig seyn, die ganze Sphäre der möglichen Fälle, welche eine Formel unter sich befaßt, zu durchsuchen, als gerade in der Psychologie. Und wie sehr uns gerade die Pädagogik auffordert, das, mein Freund, wissen Sie so gut als ich.*“<sup>23</sup>

Vielleicht ist dieses Wissen um den Umfang dieser Aufgabe auch der Grund dafür, dass HERBART den in den *Briefen über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik* begonnenen Weg einer psychologischen Grundlegung des erziehenden Unterrichts nicht vollendet und die Briefe als Torso hinterlassen hat. Ein weiteres Zitat scheint mir diese Deutung zu bestätigen, nämlich der Anfang des 28. Briefes, in dem HERBART nach einer umfangreicheren mathematischen Ableitung mit folgenden Worten zu seinem Ausgangsgegenstand zurückkehrt:

„*Sehr gern, mein theurer Freund, möchte ich Ihnen nun die pädagogische Bedeutung der gefundenen Resultate in ein helles Licht setzen; aber ich gehe mit einiger Schüchternheit an den Versuch. Nicht etwan, als ob es mich schwer dünkte, Sie aus den Buchstaben unserer Formeln heraus und wieder in den Kreis des gewohnten pädagogischen Denkens zu führen: sondern darin liegt die Schwierigkeit, daß mir jene Formeln als ein Schatz erscheinen, der an Folgerungen unerschöpflich ist; und daß ich mir nicht zutraue, einen Gegenstand, der mir selbst noch ziemlich neu ist, schon für die Darstellung hinreichend in der Gewalt zu haben.*“

Angesichts dieses Eingeständnisses muss auch dieser Vortrag über die psychologische Grundlegung des erziehenden Unterrichts bei HERBART zwangsläufig ein Torso bleiben. Das anspruchsvolle Ziel, diese psychologische Begründung aus der Vielfalt im einzelnen empirisch zu erweisender, potentieller Vorstellungsabläufe zu leisten, war wohl zu viel für ein einzelnes Menschenleben. Trotz dieser Fragmentarität ist aber doch das Ziel

---

23 *ibid.*, S. 412.

und die wissenschaftliche Absicht dieses Projekts aus HERBARTS Schriften recht klar auszumachen, und ich hoffe, dass ich Ihnen zumindest dies in diesem Vortrag deutlich machen konnte.



## **Spezielle Betrachtungen zu Herbarts Theorie**





## Thomas Borgard

### *„That“ und „Gesinnung“: Ein rechtsphilosophisches Seitenstück zu Herbart's Ästhetik zwischen Aufklärung und Restaurationsepoche*

#### **1. Der Unterschied von Zwecken und Mitteln und die Ambivalenzen der „Freiheit“**

Unter dem Eindruck der Ermordung August VON KOTZEBUES gestaltete HERBART seine *Erste Vorlesung über die praktische Philosophie im Sommer 1819* als Auseinandersetzung mit dem Philosophen Jakob Friedrich FRIES, der wie HERBART bei FICHTE gehört hatte. In seiner 1803 erschienenen *Philosophischen Rechtslehre* hatte FRIES die wissenschaftliche Frage nach dem Recht auf die Untersuchung des Vermögens der „Selbsttätigkeit“ verwiesen. Nicht „als ein natürlicher Weise schon geltendes Gesetz“ komme das Rechtsgesetz in der menschlichen Gesellschaft vor, sondern als „Idee“, und als solche wird es auch „durch die eigne Thätigkeit der Menschen erst unter ihnen eingeführt werden.“<sup>1</sup> Insgesamt unterscheidet sich die vom weltbürgerlichen Ideal getragene philosophische Rechtslehre von der als „Erfahrungswissenschaft“ konzipierten, lediglich historische Einzelfälle behandelnden, positiven Rechtslehre.<sup>2</sup> Für FRIES ergeben sich außerdem Differenzen zwischen ethischer und juridischer „Gesetzgebung der Vernunft“, verdeutlicht durch die Behandlung des Gesinnungsprinzips.<sup>3</sup> Im Gegensatz zu den Rechtspflichten sei der Handelnde hinsichtlich der Tugendpflichten nur der „eigenen Gesetzgebung unterworfen“ dank der „Autonomie des Willens“. In Rücksicht auf die Person des Anderen ergeben sich indes Komplikationen: nun „gilt für mich auch s e i n Gesetz und es

---

1 Jakob Friedrich FRIES: *Philosophische Rechtslehre und Kritik aller positiven Gesetzgebung mit Beleuchtung der gewöhnlichen Fehler in der Bearbeitung des Naturrechts* [1803]. In: *Sämtliche Schriften*. Nach d. Ausg. letzter Hand zusammengestellt, eingel. u. mit einem Fries-Lexikon versehen v. Gert KÖNIG u. Lutz GELDSETZER. Bd.9. Aalen 1971, S.1-206, Zitate S.7f. [in der Originalpaginierung: S.VIIIf.]

2 Vgl. ebd., S.10f. [S.Xf.].

3 Ebd., S.19 [S.XIX]: „Die reine Gesetzgebung der Vernunft ist die ethische Gesetzgebung für die Gesinnung; dagegen ist von Rechtspflichten nur die Rede, wo das Gebot für die Gesinnung sich auch als Gebot für einzelne Thaten aussprechen läßt.“

kann hier außer meiner eigenen innern Gesetzgebung noch eine äußere statt finden.“<sup>4</sup> Die dabei beteiligte Gesinnung ist eine Handlungsmaxime, die sich „nur zufällig oder gelegentlich durch die äußere That aus[spricht]“; erst gemeinschaftliches Handeln bezieht sich notwendig auf eine „äußere That“.<sup>5</sup> Überlagert werden diese Differenzierungen von der Bestimmung der Würde des Menschen:

„§. 418. Die Welt der Intelligenzen ist ein Reich der Zwecke, in welchem jedem vernünftigen Wesen als Person ein absoluter Werth oder Würde; jedem andern als Sache ein bedingter Werth als Preis [sic!] zukommt, der größer oder kleiner seyn kann.

§. 419. Das oberste Gesetz des Reichs der Zwecke ist der Grundsatz der Würde der Person. Jede Intelligenz [sic!] als Person hat Würde und existirt als Zweck an sich.“<sup>6</sup>

Damit befindet sich FRIES inmitten einer Diskussion KANTS. Dieser hatte der Handlungsorientierung in ethischer Absicht, ursprünglich auf bloßes Mitleiden verkürzt<sup>7</sup>, eine abstrakt-systematische Bestimmung gegenübergestellt. Wie SCHILLERS Beispiel zeigt, brach durch die sich dadurch ergebende konzeptuelle Allianz zwischen der Definition der Tugend als ethischer „Autonomie“ und dem ästhetisch „Erhabenen“ ein Graben zwischen ethischem und ästhetischem Urteilsbewußtsein auf, den SCHILLER – allerdings mit schwerwiegenden Zugeständnissen an KANT – durch seine Bestimmungen der „Anmut“ bzw. der „Würde“ zu überbrücken suchte.<sup>8</sup> Eine schon von seinen Zeitgenossen kritisierte Entwicklung vollzog schließlich HEGEL: als „Glieder des Ganzen“ müssen die „einzelnen Subjekte [...] auf

---

4 Ebd., S.30 [S.10].

5 Ebd., S.31 [S.11].

6 Jakob Friedrich FRIES: *System der Philosophie als evidente Wissenschaft aufgestellt* [1804]. Sämtliche Schriften. Bd.3, S.7-410, Zitate S.352 [S.328].

7 In der 1764 erschienenen Schrift *Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen*.

8 Vgl. Panajotis KONDYLIIS: *Die Entstehung der Dialektik. Eine Analyse der geistigen Entwicklung von Hölderlin, Schelling und Hegel bis 1802*. Stuttgart 1979 (Registerangaben zu SCHILLER).

*Selbständigkeit und Persönlichkeit Verzicht tun*“, weshalb hier, so ein anonymer Rezensent, von individueller Freiheit keine Rede mehr sein könne.<sup>9</sup>

FRIES setzt nun in seiner *Neuen oder anthropologischen Kritik der Vernunft* bei Werten und Zwecken an, „*welche die Dinge für mich haben*“. KANT wird vorgeworfen, psychologische und transzendente Gesichtspunkte auf unvorteilhafte Weise miteinander zu vermischen: „*innere Selbstthätigkeit der Vernunft*“, so FRIES, sei zwar auf „*psychologische Freyheit*“ zurückzuführen, „*von der Idee der Freyheit*“ könne hier aber nicht die Rede sein.<sup>10</sup> Dennoch besteht auch bei FRIES die grundsätzliche Auffassung von der Zugehörigkeit der Ethik zur apriorischen Vernunftlehre weiter; allerdings bezieht er sich im Unterschied zu KANT in der Frage nach dem Übergang von der Ebene der Maximen zu der des Handelns nicht auf den kategorischen Imperativ. Es bleibt nicht bei einer formalen Regel: Zwar werden laut FRIES Werte und Zwecke nicht aus der empirischen Erfahrung gewonnen – die Würde der Person bezeichnet dabei den höchsten Wert –, doch setzt der Vollzug einer moralischen Handlung eine gewisse Übereinstimmung der auf sinnliche Befriedigung abzielenden Triebe mit den höchsten Grundsätzen der Vernunft voraus, deren sittliche Motive sich im Gewissen spiegeln.<sup>11</sup> Den transzendentalphilosophischen Ansatz ergänzt FRIES durch materiale Gesichtspunkte, weil ihm „*allgemeine Ausdrücke des reinen Ich, des Absoluten, Ewigen der speculativen Ideen ohne allen Gehalt*“<sup>12</sup> zur Begründung einer Morallehre nicht ausreichen. Anders gewendet: FRIES folgt KANTS Auffassung von der „*Selbstbestimmung im Urteilen*“, nur daß er dafür nicht ein Übersinnliches beansprucht;<sup>13</sup> das „*aus Ideen entspringende Gesetz des Zweckes*“ wird stattdessen in das Gewissen des einzelnen

---

9 Aus einer anonym publizierten, von C.S. ZACHARIAE stammenden Rezension von HEGELS Rechtsphilosophie (1822). Zit. nach Gerhard WAGNER: *Geltung und normativer Zwang. Eine Untersuchung zu den neukantianischen Grundlagen der Wissenschaftslehre Max Webers*. Freiburg i. Br./München 1987, S.40.

10 Vgl. Jakob Friedrich FRIES: *Neue oder anthropologische Kritik der Vernunft* [1807]. Dritter Band. Sämtliche Schriften. Bd.6 (Nachdruck d. 2. Aufl. Heidelberg 1831). Aalen 1967, § 201, S.171 [S.155].

11 Vgl. ebd., § 182, S.87ff. [S.71ff.].

12 Ebd., § 200, S.160f. [S.144f.].

13 Vgl. Wilhelm VOSSENKUHL: *Schönheit als Symbol der Sittlichkeit. Über die gemeinsame Wurzel von Ethik und Ästhetik bei Kant*. In: *Philosophisches Jahrbuch* 99 (1992), S.91-104, hier S.99.

Subjekts zurückverlegt. Wie kann nun eine wissenschaftliche Erklärung erfolgen?

„[...] nicht durch Unterordnungen der Erkenntniß unter das ideale Gesetz, sondern nur durch Unterordnung des Willens unter die Vorstellung der Idee als Antrieb. So erhalten wir in Rücksicht idealer Zwecke e i n G e s e t z d e r G e s i n n u n g , welches jeden andern Antrieb dem idealen unterordnet.“<sup>14</sup>

Damit erreicht FRIES einen Standpunkt, dessen Merkmale ihn mit einigen seit der Zeit des „*Sturm und Drang*“ bis zum literarischen Realismus poetologisch wirksamen Basistheoremen verbinden. Sie betreffen die authentische Selbsterfahrung des Individuums, die Idee der Normfreiheit (des Kunstwerks) und das teilweise aus pietistischem Verständnis unmittelbarer Glaubensgewißheit erwachsende „*Ethos des Überzeugungshandelns*“.<sup>15</sup> Nicht die Tatsache einer Verbindung von gesinnungshaftem Antrieb und Handeln überhaupt stellt hier ein Problem dar, weil dies als eine menschliche Selbstverständlichkeit erscheint, sondern die Verbindung von Gesinnung und Zweck des Handelns. Sie provoziert Fragen nach den eigendynamischen Wirkungen im Verhältnis von Zwecken und Mitteln, die eine atemporale Logik nicht erkennbar machen kann. In SCHILLERS Schauspiel *Maria Stuart* hatte es (I,7) geheißt:

„Ich sehe diese würd'gen Peers mit schnell  
Vertauschter Überzeugung unter vier  
Regierungen den Glauben viermal ändern –“

Gerald HUBMANN hat darauf hingewiesen, daß sich die Primärbedeutung des Begriffs „*Überzeugung*“ mit Abschluß des 18. Jahrhunderts signifikant verändert. Hatte sich bis dahin die Bedeutung auf die in der Rechtssprache übliche verbale Form des *„Jemanden-durch-das-Herbeiziehen-eines-Zeugen-Überzeugen“* beschränkt, so werden die „*propositionale*“, „*expressive*“ und „*moralische*“ Komponente jetzt zunehmend im semantischen Feld individueller Selbstgewißheit verankert.<sup>16</sup> Bei FRIES kommt entscheidend hinzu, daß er die klassische Korrespondenztheorie der Wahrheit, welche

14 FRIES: *Neue oder anthropologische Kritik der Vernunft*. Bd.3, § 206, S.195f. [S.179f.].

15 Vgl. hierzu Gerald HUBMANN: *Ethische Überzeugung und politisches Handeln. Jakob Friedrich Fries und die deutsche Tradition der Gesinnungsethik*. Heidelberg 1997, bes. S.98-116.

16 Vgl. ebd., S.103ff.

KANT vertritt, durch ein Modell der Kohärenz zwischen vorstellungsimmanenten Relationen ersetzt.<sup>17</sup> Metaphysische Geltungsfragen lassen sich, wie FRIES' Schüler Ernst Friedrich APELT schlußfolgert, unabhängig von der Frage ihres Gegenstandes verhandeln.<sup>18</sup> Welche praktischen Folgen aber die Relativierung eines im Objekt gründenden „Wissens“ im Vergleich zu dem als weniger fallibel angesehenen Modus des „Glaubens“, d.h. die Erhebung der subjektiven Überzeugung zur obersten Erkenntnisinstanz<sup>19</sup>, in Verbindung mit dem Einzug der Moral in die Lehre von der unmittelbaren Würde des äußeren Freiheitsgebrauchs haben kann, hebt HERBART hervor. Die Gewalttat an KOTZEBUE durch FRIES' ehemaligen Hörer gibt ihm dabei zusätzlichen Anlaß für eine umgreifende Kritik: Die Beweggründe des Täters mögen „moralische Energie“ zeigen, nie aber gehe das Handeln in den Inhalten des subjektiven Sinns vollständig auf, denn sonst würde, so HERBART, jene „Jesuitische Moral“ triumphieren, „welche lehrt, der Zweck heilige die Mittel.“<sup>20</sup> Die FRIESSche „Selbstbeobachtung“ ersetzt HERBART durch die „Kunst des Beobachtens“<sup>21</sup>, welche die Bedeutung des Sinns mit Blick auf die objektiven Folgen im kollektiven Zusammenhang festhält. Für HERBART muß daher „That [...] und Gesinnung, theils verbunden, theils aber auch gesondert werden [...], um die Beurtheilung zur Reife zu bringen.“<sup>22</sup>

Indem der gemeinte Sinn und der Sinn der „äußerlichen Handlungen“ methodisch unterschieden werden, wird nüchterne Wissenschaftspraxis bis zur Wertneutralität erst möglich, verstanden als das „unbestochene Sehen und Urtheilen“. Bildete die Auffassung von der Geselligkeit des Menschen eine der Grundvoraussetzungen (optimistischer) anthropologischer Theorieentwürfe des 18. Jahrhunderts und der ihnen zugeordneten Erziehungskon-

---

17 Vgl. ebd., S.106f.; Klaus SACHS-HOMBACH: *Philosophische Psychologie im 19. Jahrhundert. Entstehung und Problemgeschichte*. Freiburg i. Br./München 1993, S.215.

18 Vgl. Panajotis KONDYLIS: *Die neuzeitliche Metaphysikkritik*. Stuttgart 1990, S.398.

19 HUBMANN: *Ethische Überzeugung*, S.108.

20 Johann Friedrich HERBART: *Erste Vorlesung über praktische Philosophie im Sommer 1819*. In: *Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*. Hg. v. Karl KEHRBACH u. Otto FLÜGEL. 19 Bde. Langensalza 1887-1912 (Nachdruck Aalen 1989), in Zukunft zitiert als HSW, Bd.5, S.1-10, Zitate S.5.

21 Johann Friedrich HERBART: *Ueber Menschenkenntniß in ihrem Verhältniß zu den politischen Meinungen*. Rede gehalten in der Deutschen Gesellschaft, am 3. August 1821. HSW 5, S.11-24, hier S.14f.

22 HERBART: *Erste Vorlesung*. HSW 5, S.5.

zepte<sup>23</sup>, so wird diesen durch die Vorstellung von der „Spontaneität“ des Subjekts gleichsam der Boden entzogen. Mit dem Begriff der „Bildsamkeit“ weist HERBARTS Pädagogik nicht nur – durchaus analog zu HERDER – auf die (Erziehungs)Bedürftigkeit des (HERDER: instinktarmen) Menschen hin, sondern auch darauf, daß die Reifung der Persönlichkeit nicht auf gleichsam autoritärer Grundlage plötzlich und unvermittelt einsichtiger „Maximen“ der Vernunft erfolgen kann; vielmehr erfolgt diese durch sukzessiven Erfahrungszuwachs, Berichtigung von Irrtümern, und entsprechende reflexive Verarbeitungsleistungen.<sup>24</sup> Mit der rigorosen theoretischen Begründung des Menschen, wie sie HEGELS *Phänomenologie des Geistes* anhand des Grundsatzes, wonach das „Absolute“ das „Subjekt“ sei, vollzieht<sup>25</sup>, wird die Verbindung von Anthropologie und Geschichte, die HERDERS *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit* (1784-1791) umfassend vertieft hatten, wieder gelockert. HERBART hat diese Entwicklung der nachkantischen Philosophie im Jahr 1825 rückblickend als den Ausgangspunkt seiner Bemühungen beschrieben, die Psychologie „als Wissenschaft“ neu zu begründen:

*„Die Psychologie trennte sich von Politik und Geschichte, mit welchen Wissenschaften sie hätte innig verbunden seyn sollen. Man schrieb Lehren vom Verstande und der Vernunft, als von Vermögen, die in jeder Menschenseele, bey wilden Stämmen, wie bey den cultivirtesten Nationen, auf gleiche Weise sich ursprünglich befänden [...]. Man überlegte nicht, was ein schlafendes Vermögen seyn möge, noch was das Wecken desselben bedeuten solle, – ob sich mit diesen Worten überall ein Sinn verbinden lasse; und ob der vermeinte Sinn sich in der Geschichte der Ausbildung des Menschengeschlechts wiedererkennen lasse, ohne zuerst als ein Vorurtheil in dieselbe hineingetragen zu seyn. Man ahndete nicht, wie wenig Verstand und Vernunft in der Welt seyn würde, wenn nicht unter Verhältnissen der Gesell-*

23 Vgl. jetzt Friedrich VOLLHARDT: *Selbstliebe und Geselligkeit. Untersuchungen zum Verhältnis von naturrechtlichem Denken und moraldidaktischer Literatur im 17. und 18. Jahrhundert*. Tübingen 2001.

24 Vgl. Johann Friedrich HERBART: *Umriss pädagogischer Vorlesungen* [1835]. HSW 10, S.65-135, S.69: „Philosophische Systeme, worin entweder Fatalismus oder transscendentale Freiheit angenommen wird, schliessen sich selbst von der Pädagogik aus. Denn sie können den Begriff der Bildsamkeit, welcher ein Uebergehen von der Unbestimmtheit zur Vestigkeit anzeigt, nicht ohne Inconsequenz in sich aufnehmen.“

25 Vgl. Jean HYPOLITE: *Anmerkungen zur Vorrede der Phänomenologie des Geistes und zum Thema: das Absolute ist Subjekt*. In: *Materialien zu Hegels ›Phänomenologie des Geistes‹*. Hg. v. Hans Friedrich FULDA u. Dieter HENRICH. Frankfurt/M. 1973, S.45-53.

schaft *eins und das andre* erzeugt, und durch Tradition fortgepflanzt, ja für jede Vorstellungsmasse insbesondere erzeugt und fortgepflanzt würde.“<sup>26</sup>

Gerade die weitgehende Ausmerzung von Beschreibungen kultureller Veränderungen bewirkte einen Rückfall hinter die spätaufklärerischen Theorieangebote. Während die Naturwissenschaften in den 1820er Jahren einen enormen Aufschwung nahmen, stagnierte, so HERBART, gerade die Psychologie. Statt die Frage nach der Beziehung des Menschen zu seinen Mitmenschen weiterzuerfolgen, knüpften die Nachfolger KANTS an die theologische Diskussion der Willensfreiheit an und verhinderten dadurch eine Verständigung mit den exakten Wissenschaften. Besonders am absoluten Idealismus FICHTES ließ sich zeigen, daß auf der (ontologischen) Ebene freiheitlicher Spontaneität der Begriff des Gesetzes nicht mehr zu differenzieren war. Mit anderen Worten: Der von HERBART konstatierte „*traurigste Contrast zwischen der Gesetzmäßigkeit der Körperwelt, und der scheinbaren Gesetzlosigkeit der Geistes-Vermögen*“<sup>27</sup> ist direkte Folge der spekulativen Universalität des absoluten Freiheitsbegriffs; die dahinter stehende Metaphysik unterscheidet nämlich nicht zwischen dem bekämpften naturalistischen Determinismus und der historisch-gesellschaftlicher Kausalität, mit einem paradoxen Ergebnis:

„*Man schwärmte [...] von der Freyheit, gerade da die bürgerliche Selbstständigkeit verloren ging; es ist Zeit, die Begriffe über Freyheit und Natur des menschlichen Geistes zu berichtigen [...].*“<sup>28</sup>

Hermann LOTZE sollte an diese Aussagen, welche die nachaufklärerische Konkurrenzsituation von „*Natur*“ und „*Geschichte*“ problematisierten, anknüpfen; und es wird jetzt verständlich, warum ihm die Lektüre HERBARTS (neben seinen medizinisch-physiologischen Kenntnissen) den Weg zur späteren Wiederaufnahme des Fadens der HERDERSchen *Ideen* in seinem *Mikrokosmos* (1856-1864) öffnen konnte. LOTZES „*Anthropologie*“ vermag prinzipiell zwischen Naturgesetz und Kontingenz einschließender Kausalität zu unterscheiden:

„*Der Inhalt der Welt [...] hat nicht blos [...] eine Dimension im Systeme, sondern jedes der einzelnen Glieder hat seine Schicksale und Erlebnisse*

---

26 Johann Friedrich HERBART: *Psychologie als Wissenschaft. Neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik*. Zweiter, analytischer Teil [1925]. HSW 6, S.1-338, Zitat S.331.

27 Ebd., S.332.

28 Ebd.



[...]. Mögen nun die Schicksale der Thiere selbst nur Wiederholungen allgemeiner Geschichten sein [...], so sehn wir doch, daß am Ende dieser Reihe, im Menschen, plötzlich jene andre Richtung das Uebergewicht gewinnt. Der Mensch wird charakterisirt durch das, was er thut [...]. Alle jene Philosophien, die einseitig den classificatorischen Entwicklungen folgen, sind [...] so angelegt, als gäbe es nur ein gleichbleibendes, immer höher abgestuftes Naturreich, aber gar keine Geschichte, weder der Natur selbst, noch des Geistes.<sup>29</sup>

Vor diesem Hintergrund muß nun nochmals zu HERBARTS Abwehr einer *jesuitischen Moral* zurückgekommen werden. Sie richtet sich gegen das seit der Antike im Umlauf befindliche Modell, das Handeln als „Kunst“ eines geschickten Akteurs definiert und dessen Strukturen Parallelen im Aufbau formaler Logiken besitzen. Abgesehen von den ins Amoralische umschlagen könnenden Konsequenzen eines solchen Denkens vermag die Orientierung an der ideellen Zweck-Mittel-Relation gerade dem in der „Kunst des Beobachtens“ geschulten Forscher und Pädagogen nichts zu besagen, wenn er die individuellen Optionen in den Blick nehmen will<sup>30</sup>, es sei denn er übernimmt die inhaltlichen Ziele des jeweils Handelnden, indem er seine eigenen Absichten dorthin lenkt. Dies ist offenbar der Fall bei den Gesinnungstätern und ihren Vordenkern, die sich, wie auch HEGEL hervorgehoben hat, mehr für die moralische Absicht als für die Rechtllichkeit der Handlungen interessieren.<sup>31</sup> Doch im Gegensatz zu HEGELS Ablehnung der „Überzeugungstreue“ argumentiert HERBART nicht rechtspositivistisch mit dem Hinweis auf das „Ergründen des Vernünftigen“, d.h. der Autorität des Staates, weil im ontologischen Substantialismus schließlich rechtsphilosophische Methodologie und individueller Gegenstand in Gestalt der jeweils herrschenden Sittlichkeit affirmativ zusammenfallen.<sup>32</sup> Stattdessen betreibt HERBART die „vollständige“ Ausschaltung aller „Fragen nach dem Ver-

---

29 Hermann LOTZE: *Logik*. Leipzig 1843, S.231.

30 Über die Notwendigkeit, den Zögling zu beobachten, vgl. HERBART: *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. HSW 10, S.75f.

31 Über HEGELS Kritik an FRIES vgl. HUBMANN: *Ethische Überzeugung*, S.262-274.

32 Über HERBARTS Kritik an HEGEL vgl. Thomas BORGARD: *Das Problem der Selbstreferenz, die Subjekte des Handelns und das proton pseudos der Systemtheorie: Herbart, Hegel, Kleist*. In: *Herbarts Kultursystem. Perspektiven der Transdisziplinarität im 19. Jahrhundert*. Hg. v. Andreas HOESCHEN u. Lothar SCHNEIDER. Würzburg 2001, S.107-131, bes. S.119-125.

*hältnis von Wert und Sein*“.<sup>33</sup> Was der südwestdeutsche Neukantianismus im Rahmen seiner wertphilosophischen Intentionen moniert, hatte bei HERBART den konkreten Sinn, den für gefährlich gehaltenen Aspekten der FRIESSchen Lehre zu begegnen. Die Frage nach dem Wert führt hier zugleich bedeutsam auf das Gebiet der Ästhetik, deren HERBARTianische Variante als ein Seitenstück zur „*praktischen Philosophie*“ sowohl das korrelative Zweck-Mittel-Schema analytisch aufzulösen vermag als auch die spekulative Identifizierung von formaler und inhaltlicher Ebene. Im Unterschied zu HEGEL findet das Ästhetische bei HERBART keine Parallele in der Philosophie der Geschichte, deren Entwicklungsstufen sich bei HEGEL auf die Vereinigung von Subjekt und Objekt zubewegen.<sup>34</sup>

## 2. Im Bann der „*poetischen Gerechtigkeit*“: Analoge Denkweisen in HEGELS Logik und im bürgerlichen Roman

Die späteren 1820er Jahre, in denen HERBART den zweiten, systematischen Teil seiner *Allgemeinen Metaphysik* veröffentlicht, bedeuten einen geschichtlichen Einschnitt: Mit dem Zusammenbruch der sogenannten „*romantischen Naturphilosophie*“ zerfallen Theoreme, die KANT auf den Anthropozentrismus seiner, wie LICHTENBERG und HERBART diagnostizieren, in Wirklichkeit *ptolemäisch* gewendeten Philosophie konzentriert hatte. HERBARTS Forderung, in der Frage der epistemologischen Möglichkeitsbedingungen von Metaphysik aristotelisch vom „*Ding*“ oder der „*Sache*“ auszugehen, während die Frage nach der ontologischen Urheberschaft der Erscheinungen zurückgenommen wird<sup>35</sup>, würdigt der ebenfalls in Göttingen (von 1844 bis 1881) lehrende LOTZE als „*erklärende Theorie*, [...] *die innerhalb der Reihe der philosophischen Systeme ihr ebenso den Charakter einer naturwissenschaftlichen Lehre erteil[t]*, wie die construi-

---

33 Jonas COHN: *Theorie der Dialektik. Formenlehre der Philosophie*. Leipzig 1923 (Nachdruck Darmstadt 1965), S.33.

34 Vgl. hierzu KONDYLIS: *Die Entstehung der Dialektik*, S.492f.

35 Vgl. hierzu Thomas BORGARD: *Immanentismus und konjunktives Denken. Die Entstehung eines modernen Weltverständnisses aus dem strategischen Einsatz einer »psychologia prima« (1830-1880)*. Tübingen 1999, S.218f.

renden *Philosophieen unserer Zeit wesentlich die Natur einer ästhetischen Auffassungsweise an sich tragen.*<sup>36</sup>

LOTZE hebt hervor, daß der Verstand so eingerichtet ist, daß man sich nicht leicht im klaren wird über den Prozeß der Weltaneignung, vielmehr dazu neigt, von unklaren Vorstellungen (Meinungen, Ahnungen, Wünsen, Assoziationen usw.) auszugehen und diesen in der Denkbewegung den Anschein eines deutlich Erkannten zu geben. Das Denken verhält sich nicht konzeptualistisch, sondern folgt anthropomorph einem Programm, das die höchsten Werte wie handelnde Personen auf der Bühne eines transzendenten Weltgeschehens auftreten läßt, wo sie stets das „*Passende*“ vollziehen. HEGELS *Wissenschaft der Logik* folgt hier nach Auffassung LOTZES unterschwellig einer in der schönen Literatur zum Ausdruck kommenden Denkweise, „*dem ähnlich, was wir poetische Gerechtigkeit zu nennen pflegen*“, weil die Stellung des Menschen im Kosmos nicht mitreflektiert wird.<sup>37</sup> Schon in der Antike als Regulativ für Unrecht eingeführt, erzeugt der Begriff „*poetische Gerechtigkeit*“ eine feste Kausalbeziehung zwischen tugendhaftem Verhalten und Belohnung bzw. Unrecht und Strafe als Abbild des göttlichen Willens, in didaktischer Absicht bzw. im Hinblick auf den allgemeinen Publikumsgeschmack.<sup>38</sup> Das von LOTZE aufgezeigte Problem im Grenzbereich zwischen Logik und Ontologie liegt in HEGELS Begriff des individuelle und geschichtliche Evolution synchronisierenden „*Fort-schritts*“ und, wie gesagt, ihrer darin mitgegebenen Analogie zu Strukturen des „*bürgerlichen*“ Romans. In der Programmatik des literarischen „*Realismus*“ vermag der geschlossene „*moralische Kosmos*“ des Romans<sup>39</sup> einen Wirklichkeitsbegriff zu implizieren, der dem PLATONischen nahekommt, wonach „*das Wirkliche sich als solches von sich selbst her präsentiert und im Augenblick seiner Präsenz in seiner Überzeugungskraft unwidersprechlich da ist.*“<sup>40</sup> Das unangenehme Kontingenzproblem wird ausge-

36 Hermann LOTZE: *Herbart's Ontologie* [1843]. In: Kleine Schriften von Hermann Lotze. Hg. v. David PEIPERS. 3 Bde. Leipzig 1885/86/91. Bd.1, S.109-138. Zitat S. 110 (Hervorhebungen; T.B.).

37 Vgl. Hermann LOTZE: *Geschichte der Aesthetik in Deutschland*. München 1868 (Nachdruck New York/London 1965), S.179.

38 Vgl. Wolfgang ZACH: *Poetic justice: Theorie und Geschichte einer literarischen Doktrin. Begriff – Idee – Komödienkonzeption*. Tübingen 1986.

39 Vgl. *Arbeitsbuch Romananalyse*. Hg. v. Hans-Werner LUDWIG. Tübingen 1982, S.81.

40 Hans BLUMENBERG: *Wirklichkeitsbegriff und Möglichkeit des Romans*. In: *Nachahmung und Illusion*. Hg. v. Hans Robert JAUB. 2. durchges. Aufl. München 1969, S.9-27, Zitat S.10f.

schaltet, indem der Seinsbegriff einfach verdoppelt wird. Bei HEGEL wird der „höchste Weltgrund, den wir wohl *m e i n e n*, aber nicht sagen können, [...] durch die Philosophie in deutliche Begriffe zerlegt“, ausgehend von dem einzig Gewissen, dem „*Sein*“, „*nicht in einer der besonderen Bedeutungen*“, sondern einzig seinem Seinscharakter nach. Die fehlenden inhaltlichen Qualitäten werden hinzugebracht durch „*immer vollkommene Definitionen*“ eines Stufengangs, der in Wirklichkeit einer Wertposition entspricht, aber als „*innere Entwicklung des Absoluten selbst*“ dargestellt wird, mit anderen Worten: der „*Beweggründe, durch die wir eigentlich diesen unsern Gedankengang leiten, geschieht keine Erwähnung*“.<sup>41</sup> Mit der Einberechnung des bei HEGEL zum ›Nichtsein‹ erklärten Zufalls wächst bei LOTZE, auftauchend in der Vorstellung vom „*Schicksal*“ der Dinge, das Bedürfnis nach einem „*immanenten Sinnvollzug*“<sup>42</sup>; doch zeigt die objektiv gesehen ethisch bedeutungslose empirische Kausalität gerade dem Mediziner die Eigenständigkeit der poetischen Funktion: ein Wechsel zwischen den beiden Denkanordnungen wird abgewiesen, d.h. sobald er sich in Richtung einer ästhetisch strukturierten Naturphilosophie bewegt (die Komplementarität von ästhetischer und organischer Wissenschaft hatte ja KANT in der *Kritik der Urteilskraft* mit Folgen für die von LOTZE abgelehnte romantische Wissenschaft dargetan). Offen bleibt indes vorerst, wie es sich umgekehrt mit einer „*Reform der Aesthetik als exacter Wissenschaft*“ verhalten würde.<sup>43</sup>

Zwischen LOTZES lobenden Worten für HERBART und dem Auftreten des Herbartianers Robert ZIMMERMANN spannt sich ein Zeitraum von fast genau zwanzig Jahren. Für diesen ist die schnelle Professionalisierung der Natur-

---

41 LOTZE: *Geschichte der Aesthetik*, S.178f.

42 Vgl. Klaus-Detlef MÜLLER: *Der Zufall im Roman. Anmerkungen zur erzähltechnischen Bedeutung der Kontingenz*. In: GRM 28 (1978), S.265-290, bes. die Ausführungen zu WIELANDS *Geschichte des Agathons* (S.271): „*In der Gleichsetzung von Zufall und Vorsehung zitiert der Erzähler mit ironischer Distanz das barocke Geschichtsbild, in dem beide letztlich identisch sind, wie Wieland ja auch die traditionelle Handlungsführung des Abenteuerromans verwendet, in dem sich dieses Geschichtsbild manifestiert. Aber es ist nun nicht mehr so, daß der Erzähler die Weisheit der göttlichen Providenz in der kontingenten Wirklichkeit aufdeckt, sondern er verwendet den Zufall ebenso wie die ironisch zitierte Vorsehung als erzählerisches Mittel, um den philosophischen Gehalt des Romans – seine innere Haltung – zur Darstellung zu bringen. Providenz und Kontingenz werden also zu Medien eines immanenten Sinnvollzugs säkularisiert.*“

43 Vgl. Robert ZIMMERMANN: *Zur Reform der Aesthetik als exacter Wissenschaft*. In: *Zeitschrift für exacte Philosophie im Sinne des neuern philosophischen Realismus* 2 (1862), S.309-358.

wissenschaften zu verzeichnen, deren zunehmende technisch-industrielle Bedeutung mit einem Verlust an lebensanschaulicher Qualität einhergeht. Vor dem Hintergrund fortschreitender fachlicher (Binnen)Differenzierungen verschiebt sich nun auch die Beurteilung HERBARTS signifikant. Nach seinen Worten hat der metaphysische Konzeptualismus strikt „*antipoe-tisch*“ vorzugehen.<sup>44</sup> Während er mit dieser Aussage in den 1840er Jahren als Gewährsmann einer notwendigen Gesamtrevision des Idealismus gilt, indes der Hegelianer ERDMANN die politisierte Vormärzphilosophie gerade durch HERBART beendet sieht, weil dieser „*die Achtung vor dem Gegebenen wiederherstelle*“<sup>45</sup>, verdichtet sich mit dem Aufkommen formalistischer Ästhetiken seit den späten 1850er und 1860er Jahren<sup>46</sup> die Auffassung, HERBARTS Lehre verhalte sich moralisch indifferent und biete deshalb nur eine schlechte Alternative zur Dialektik. Der Grund für diese Einschätzungen liegt in der wissenschaftstheoretischen und politischen Doppelbedeutung des „*Gegebenen*“ sowie der „*Furcht [...] vor allem Heterokosmischen*“. Anhand der Semantik des „*Heterokosmischen*“ deckt LOTZE eine Grundbefindlichkeit der von einigen Germanisten völlig korrekt mit dem Signum des „*Realidealismus*“ versehenen literarischen Programmatik<sup>47</sup> sowie der bürgerlich-neuhumanistischen Kultur insgesamt auf.<sup>48</sup> Von dieser mußte sich die nachdrücklich theoretische und universitätswissenschaftlich geprägte Philosophie HERBARTS in einer Hinsicht abheben. Denn HERBART betont das kontingente Verhältnis der auf einem psychischen Akt beruhenden, formalen (ästhetischen) Urteilsbildung zu jeder inhaltlichen, also einer bestimmten Qualität zuzurechnenden, Sphäre. Nicht nur das idealistische Symbolverständnis wird dadurch in seinem Kern getroffen, sondern die vor

---

44 Vgl. Johann Friedrich HERBART: *Kurze Encyclopädie der Philosophie* [1831]. HSW 9, S.17-338, hier S.261. Vgl. ebd., S.257: „*Besitz die Metaphysik eine Herrschaft über Erfahrungs-Wissenschaften? Die Frage erscheint heut zu Tage fast lächerlich.*“

45 Vgl. Klaus Christian KÖHNKE: *Entstehung und Aufstieg des Neukantianismus. Die deutsche Universitätsphilosophie zwischen Idealismus und Positivismus*. Frankfurt/M. 1986, S.109-121 („*Die Differenzierung der philosophischen Wirkungskreise in der Reaktionsperiode: Schopenhauer oder Herbart?*“), bes. S.117f.

46 Vgl. u.a. Robert ZIMMERMANN: *Aesthetik. Erster, historisch-kritischer Theil: Geschichte der Aesthetik als philosophischer Wissenschaft*. Wien 1858; – *Zweiter, systematischer Theil: Allgemeine Aesthetik als Formwissenschaft*. Wien 1865; Theodor VOGT: *Form und Gehalt in der Aesthetik. Eine kritische Untersuchung über Entstehung und Anwendung dieser Begriffe*. Wien 1865; Otakar [Ottokar] HOSTINSKY: *Das Musikalisch-Schöne und das Gesamtkunstwerk vom Standpunkte der formalen Aesthetik. Eine Studie*. Leipzig 1877.

47 Vgl. hierzu generell BORGARD: *Immanentismus*, bes. S.39ff. u. S.231-320.

48 Vgl. LOTZE: *Geschichte der Aesthetik*, S.14ff., S.69 u. S.149f.

allem an der Instrumentalmusik ausgebildete Ästhetik HERBARTS vermag auch die *»Anschaulichkeit«* für nebensächlich zu erklären<sup>49</sup>; diese ist aber gerade die Voraussetzung für einen Bildungsfundus, in dem die werthafte Impulse der ausgeschalteten Transzendenz innerweltlich als weiterhin gesichert erscheinen sollen. Für die Autoren des Realidealismus, den Gustav FREYTAGS Roman *Soll und Haben* (1855) mustergültig vertritt, soll die Kunst den synthetischen Kanon der gebildeten Öffentlichkeit bestätigen bzw. fortschreiben, wobei der Bildungsgeschichte des mit freiem Willen begabten, sich zu einem gesellschaftsfähigen Ausgleich von Vernunft und Erfahrung (bzw. Triebhaftigkeit) entfaltenden Subjekts zentrale Bedeutung zukommt.

### 3. Von der „Tathandlung“ zur Bildungsidee – HERBART oder MARX?

Es fällt auf, daß sich im Werkverzeichnis HERBARTS keine eigentliche „Ästhetik“ findet und daß in zentralen Passagen die „praktische Philosophie“ der Ästhetik zugerechnet wird.<sup>50</sup> Grundsätzlich ist zu bemerken: (1.) Mit der Entfernung vom ontologischen Substanzbegriff und der induktiv-hypothetischen Umorientierung der Metaphysik werden für HERBART methodologische Fragen grundlegend. Verglichen mit Äußerungen NOVALIS' zum musikalischen Generalbaß ließe sich ihr struktureller Aufbau als eine „kombinatorische Analysis“ bezeichnen.<sup>51</sup> (2.) HERBARTS Ästhetik ist keine normative Kunstlehre im engeren Sinne. Nicht die „Materie“, also die einzelnen Inhalte, Farben oder Töne, sondern die „Verhältnisse“, d.h. die

49 Vgl. Johann Friedrich HERBART: *Ueber die ästhetische Darstellung der Welt, als das Hauptgeschäft der Erziehung* [1802/1804]. HSW 1, S.259-274, hier S.264: „Besonders wichtig ist es, daß die ästhetischen Urtheile niemals die Wirklichkeit ihres Gegenstandes fordern.“

50 Obwohl gewisse Ungleichheiten zwischen ästhetischem und moralischem Urteil hervorgehoben werden, wo es darauf ankommt, gegenüber CICEROS *decorum*-Begriff die Differenz innerer Tugendhaftigkeit zum äußerlichen, würdevollen Ausdruck hervorzuheben (vgl. HERBART: *Kurze Encyclopädie*. HSW 9, S.78-84: „Vom Unterschiede des moralischen und ästhetischen Urtheils“). Dennoch bleiben beide Bereiche über einen weit gefaßten Kunstbegriff und das ethisch-didaktische Rezeptionsverständnis miteinander verbunden: „Das Gewissen geht mit in die Oper!“ (HERBART: *Ueber die ästhetische Darstellung*. HSW 1, S.272).

51 Vgl. NOVALIS: *Das Allgemeine Brouillon (Materialien zur Enzyklopädistik 1798/99)*. In: Schriften. Bd.3. Das philosophische Werk II. Hg. v. Richard SAMUEL in Zusammenarbeit mit Hans-Joachim MÄHL u. Gerhard SCHULZ. Stuttgart 1968, S.205-478, hier S.360; Johann Friedrich HERBART: *Psychologische Untersuchungen* [1839]. HSW 11, S.45-432, bes. S.50-69 („Ueber die Wichtigkeit der Lehre von den Verhältnissen der Töne, und vom Zeitmaße, für die gesammte Psychologie“).

„Form“, wie sie beispielsweise in einem musikalischen Akkord harmonisch oder disharmonisch zusammenkommt, wirkt in der Vorstellung ästhetisch. Hier obsiegt die Kombinatorik bzw. die Konstruktivität über die Idee, daß im ästhetischen Gegenstand ein (normativ bestimmter) Bedeutungsgehalt aufscheint.<sup>52</sup> Nachfolger wie ZIMMERMANN werden später den ästhetischen Leitbegriff des Schönen vom Guten, Wahren und Religiösen abtrennen.<sup>53</sup> In ähnlicher Weise, wie HERBARTS Metaphysik die Ontologie wirkender Substanzen durch funktionale Bedingungsrelationen zwischen potentiell unendlich vielen diskreten Wirklichkeitskonstituenten ersetzt, die er als „*Reale*“ bezeichnet, werden die ästhetischen Urteilsprinzipien auf zeitlos gültige Elementarverhältnisse zurückgeführt. Sie stehen in einer notwendigen Beziehung zu der Art und Weise, wie sich ein Urteil im wahrnehmenden Subjekt konkret vollzieht.<sup>54</sup> An KANTS ethisch-ästhetische Vorstellungen über „*Materie*“ und „*Form*“ anschließend, verbietet sich auch HERBART, „*Güter des Willens an die Spitze der Sittenlehre zu stellen*“.<sup>55</sup> Anstelle der „*transzendentalen Freyheit*“ widmet er jedoch seine verstärkte Aufmerksamkeit den „*Sachen, welche man Güter nennt*“<sup>56</sup>; diese Güterlehre mündet in die Vorstellung eines von konkreten Lebensumständen bestimmten Subjekts, was nicht zuletzt den pädagogischen Überlegungen entgegenkommt, denn: „*Das logische Gegentheil der Abstraction ist die Determination.*“<sup>57</sup>

---

52 Vgl. O[takar] HOSTINSKY: *Herbarts Ästhetik in ihren grundlegenden Teilen quellenmäßig dargestellt und erläutert*. Hamburg/Leipzig 1891; Alfred ZIECHNER: *Herbarts Ästhetik. Dargestellt mit besonderer Rücksicht auf seine Pädagogik und im Zusammenhange mit der Entwicklung der Ästhetik an der Wende des 18. zum 19. Jahrhundert betrachtet*. Leipzig 1908; Wolfhart HENCKMANN: *Über die Grundzüge von Herbarts Ästhetik*. In: *Herbarts Kultursystem*, S.231-258.

53 Vgl. M[argarète] HAMBURGER: *Das Form-Problem in der neueren deutschen Ästhetik und Kunsttheorie*. Heidelberg 1915; Georg JÄGER: *Die Herbartianische Ästhetik – ein österreichischer Weg in die Moderne*. In: *Die österreichische Literatur. Ihr Profil im 19. Jahrhundert (1830-1880)*. Hg. v. Herbert ZEMAN. Graz 1982, S.195-219; BORGARD: *Immanentismus*, S.279-289 u. S.301-311.

54 Vorbildhaft für die Betrachtung des ästhetischen Urteils ist der objektivierende, logische Schluß: „*Das Vorgestellte im Geschmacksurtheil muß vollendet, ungehemmt, vorgestellt werden, dadurch unterscheidet es sich von dem, gegen die Hemmung aufstrebenden Begehren. Das Vorgestellte im Geschmacksurtheil muß aber auch abgetrennt von diesem Urtheil, d. h. ohne Beyfall oder Mißfallen, lediglich als Gegenstand der Erkenntnis, rein theoretisch vorgestellt werden können [...]*.“ Johann Friedrich HERBART: *Allgemeine praktische Philosophie* [1808]. HSW 2, S.329-458, Zitat S.343f.

55 Vgl. ZIECHNER: *Herbarts Ästhetik*, S.49; HERBART: *Kurze Encyclopädie*. HSW 9, S.60f.

56 Ebd., S.59.

57 Ebd., S.88.

Was mit „*Determination*“ gemeint ist, läßt sich aus HERBARTS – von Gottlob Ernst SCHULZES *Aenesidemus*<sup>58</sup> und vermutlich auch von HERDERS *Metakritik* beeinflussten – Argumenten gegen KANTS Erklärung der „*Verbindung der Vorstellungen*“ aus einer „*H a n d l u n g der Synthesis*“ erkennen.<sup>59</sup> HERBART findet darin mit deutlichen Worten zur Auffassung einer bewußtseinsexternen Realität, deren Bestimmung sich weder mit dem KANTISCHEN „*Fatalismus*“<sup>60</sup> noch mit HÖLDERLINS, auf einem normativen Naturbegriff beruhender, optimistischer Anthropologie der „*Freiheit*“ verträglich.<sup>61</sup> Mit HERBARTS skeptischem Realismus und seinen hierauf aufbauenden Darlegungen zur „*Gruppierung*“ von „*Materie*“ und „*Form*“<sup>62</sup> verliert sich überhaupt der revolutionäre Beigeschmack der FICHTESCHEN „*Tat-handlung*“ zugunsten der affektlos-kontemplativen „*Hingebung an das Vorliegende*“.<sup>63</sup> Zugleich wird mit der Übernahme des ästhetischen Satzes „*der Streit misfällt!*“<sup>64</sup> in die Lehre vom „*sittlichen Geschmack*“ bzw. in die „*Staats-*“ und „*Erziehungskunst*“ das Bedürfnis nach einem harmonischen Ausgleich zwischen individueller und sozialer Handlungsregulierung deutlich; hier sind es die den „*Kantischen Imperativ*“ ersetzenden, „*praktischen Ideen*“,<sup>65</sup> welche Individualität und Kollektivität theoretisch zusammenbinden und sich in ihrer platonisierenden Gestalt mit einer „*ächt christlichen Gesinnung*“ vertragen.<sup>66</sup> Damit die Ideen indes praktische Wirksamkeit erlangen können, ist eine Institutionen- und Handlungslehre zwischenzuschalten:

---

58 Vgl. hierzu Manfred FRANK: *Unendliche Annäherung. Die Anfänge der philosophischen Frühromantik*. Frankfurt/M. 1997 (Registerangaben zu SCHULZE).

59 Vgl. Johann Friedrich HERBART: *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie* [1813]. HSW 4, S.1-275, hier S.62 (Anm.).

60 Vgl. Anm. 24.

61 Zu HÖLDERLIN vgl. KONDYLIŠ: *Die Entstehung der Dialektik*, S.58-68.

62 Vgl. HERBART: *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie*. HSW 4, S.54-66, bes. S.60f. u. S.65: „[...] die Formen der Erfahrung sind wirklich gegeben; aber sie sind von der Art, daß sie widersprechende Begriffe liefern.“

63 HERBART: *Ueber die ästhetische Darstellung der Welt*. HSW 1, S.273.

64 HERBART: *Allgemeine praktische Philosophie*. HSW 2, S.382.

65 Vgl. HERBART: *Kurze Encyclopädie*. HSW 9, S.58.

66 Ebd., S.59.



„Der praktische Mensch, den wir überall im Auge behalten müssen, ist beschäftigt mit den Angelegenheiten des Lebens; er ist nicht, wie der Denker, vertieft in die Betrachtung seiner eignen Person.“<sup>67</sup>

Dieser Passus der im Todesjahr HEGELS (1831) erschienenen *Kurzen Encyklopädie der Philosophie* faßt HERBARTS Gegnerschaft zum monologischen Charakter der Kathederphilosophie bis hin zu FRIES<sup>68</sup> zusammen. Bei HEGEL ist die Darstellung der Übergänge von dem als „Subjekt“ philosophisch konstruierten Menschen in die Formen der Intersubjektivität aufgrund des Mangels an Einsichten in die soziale Bedingtheit des Menschen als solchem außerstande, die konkreten Bedingungen aufzuzeigen, unter welchen Subjektivität und die gesellschaftlich-kulturellen Phänomene entstehen. So zeigt der Verlauf der Kunstgeschichte von der symbolischen zur klassischen und romantischen Kunst Entwicklungsmerkmale des absoluten Geistes: „von der Äußerlichkeit der ästhetischen Anschauung in die Innerlichkeit der religiösen Vorstellung, und von der Religion [...] in die Einsamkeit des denkenden Philosophen, der mit der Welt nicht zusammengehen darf.“<sup>69</sup> Die anthropologischen Defizite HEGELS sind bereits von MARX aufgezeigt worden, denn die Übergänge der einzelnen sozialen Sphären werden bei HEGEL nicht aus dem je „besondern Wesen der Familie etc. und dem besondern Wesen des Staats, sondern aus dem allgemeinen Verhältnis von Notwendigkeit und Freiheit hergeleitet. Es ist ganz derselbe Übergang, der in der Logik aus der Sphäre des Wesens in die Sphäre des Begriffs bewerkstelligt wird.“<sup>70</sup>

Während der junge HÖLDERLIN die Auflösung der bestehenden zum Ausgangspunkt einer neuen Welt macht, in der sich das Ideal ästhetischen Griechentums verwirklicht, poetisch überhöht durch die Sprache der Dichtung, entwertet HERBART das Freiheitspathos, hier durch seine Ansicht, daß nicht nur die Interpretation des Schönen Distanz zum eigenen Gefühl erfor-

---

67 Ebd.

68 Vgl. auch Heinz-Horst SCHREY: *Dialogisches Denken*. 3. unveränd. Aufl. Darmstadt 1991, S.6f.

69 Vittorio HÖSLE: *Hegels System. Der Idealismus der Subjektivität und das Problem der Intersubjektivität*. Hamburg 1998, S.472.

70 Karl MARX: *Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Kritik des Hegelschen Staatsrechts (§§261-313)* [entst. 1843]. In: Karl MARX. Friedrich ENGELS: *Werke*. Bd.1. Berlin [Ost] 1964, S.201-333, Zitat S.208f.

dert. Denn vorausgesetzt, „daß es mehrere Verhältnisse von Willen gebe“<sup>71</sup>, und diese als ein ›Gegebenes‹ „wissenschaftlich“ und „praktisch“ behandelt werden sollen, hat man sich „gänzlich des Versuchs zu enthalten [...], die mehrern Urtheile einer Abstraction zu unterwerfen, wodurch ein scheinbar höheres und gemeinschaftliches Princip für sie erkünstelt würde, dem sie unterzuordnen, wo nicht gar, aus dem sie abzuleiten wären!“<sup>72</sup>

An dieser wichtigen Stelle vermag HERBART systematisch zwischen der ›Vernunft‹ wirklicher Personen und den ›vernünftigen‹ Begriffen zu unterscheiden, welche der Methode angehören, die diesen Gegenstand wissenschaftlich untersucht.<sup>73</sup> Während HERBART den strukturellen Wandel des Wissenschafts- und Erziehungssystems im 19. Jahrhundert vorantreibt und der Ästhetik einen spezifisch modernen Impuls verleiht, kann er die im politischen Vormärz aufgebrochenen Fragen nach dem Verhältnis von individueller Freiheit und Gesellschaft beruhigen. Durch Bildung und in ihren Institutionen wird Freiheit als „innere Freiheit“ im Einzelnen möglich und „gegen eine widerständige, weil restriktive Welt stabilisiert“.<sup>74</sup> An diesem Punkt stellt MARX mit ganz anderen Intentionen den Primat des Sozialen und Ökonomischen für das Gattungswesen Mensch fest, allerdings in einer Mixtur aus Ideologiekritik und HEGELIANISMUS. Doch erst im Rahmen des nach 1866 allmählich aufflammenden „Kulturkampfes“ um die DARWINschen Thesen prallen die von der Selbstaufklärung der Philosophie zur Wissenschaft hervorgerufenen beiden Inbegriffe des innerweltlichen Fortschritts in ihren „bürgerlichen“ und ihren „sozialistischen“ Varianten aufeinander. Parallel hierzu lösen HERBARTianische Ästhetiker den Realidealismus auf.

---

71 HERBART: *Allgemeine practische Philosophie*. HSW 2, S.350.

72 Ebd., S.350f.

73 Vgl. hierzu auch MARX: *Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie*, S.228f.

74 Vgl. Rudolf STICHWEH: *Bildung, Individualität und die kulturelle Legitimation von Spezialisierung*. In: *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Frankfurt/M. 1994, S.207-227, hier S.217.



## Klaus Prange

### *Bildung oder Gründung?*

#### *Zu Kants und Herbarts Lehre vom Charakter*

Die folgenden Bemerkungen sind nicht allein darauf gerichtet, einen streitigen Lehrpunkt zwischen KANT und HERBART herauszugreifen und zu erläutern, sondern auch darauf, eine aktuelle Fragestellung zu erörtern. Es geht um die Frage, wie die leitenden Begriffe der Erziehungstheorie in ihrer Bedeutung gesichert werden können. Wie wissen wir, was wir wissen, und worauf gründet sich unsere Zuversicht, nicht nur zu phantasieren und uns etwas auszudenken, sondern triftige Aussagen über Lernen und Erziehen, Entwicklung und Kindheit, Bildung und Unterricht, und schließlich auch über das Personal und das Ethos der Erziehung zu treffen? Ohne dies eigens zu belegen, will ich davon ausgehen, dass es gegenwärtig zwei wichtige, vielleicht sogar maßgebende und marktbeherrschende Varianten des pädagogischen Wissens gibt: die phänomenologische und die konstruktivistische.<sup>1</sup> Im ersten Fall wird angenommen, dass unser Erkennen auf Anschauung beruht, die dann in Begriffen und Sätzen gefasst wird; im zweiten Fall dagegen, dass die Sätze selber das Erkennen bestimmen und vorgeben, wie uns das Gegebene erscheint, ja wie Sachverhalte eben dadurch so sind, wie sie sind und demgemäß in der modernen Redeweise als „Konstruktionen“ aufzufassen sind. Ian HACKING hat in seinem Buch über „soziale Konstruktionen“ eine ganze Palette dieser Auffassung vorgeführt und zu Recht, wie mir scheint, darauf hingewiesen, dass sie sich *mutatis mutandis* auf KANT als Inspirator des Gedankens berufen kann.<sup>2</sup> Unser Begreifen gibt nicht einfach das wieder, was ist, sondern es gibt auch vor, ja erzeugt geradezu, wie etwas erscheint. *Facta sind constructa*. Demgemäß gelten nicht nur Brücken und Röntgenapparate als konstruiert, sondern ebenso Kindheit und Jugend, Elternschaft und schließlich auch der Charakter, oder wie es jetzt

---

1 Vgl. K. PRANGE: Phänomenologisch oder konstruktivistisch? - Zur Frage, wie der Begriff der Erziehung zu bestimmen ist. In: Was ist Erziehungswissenschaft? hrsg. v. Ch. ADICK u.a., Donauwörth 2000, S. 15-34.

2 I. HACKING: Was heißt 'soziale Konstruktion'? Zur Konjunktur einer Kampfvokabel in den Wissenschaften (zuerst engl.: The Social Construction of What? 1999) Frankfurt/M. 1999, S. 31.

zumeist heißt: unsere Identität. Es gibt sie nicht einfach, sondern es gibt sie als Konstruktion, die auch anders oder gar nicht sein könnte. Es dürfte unmittelbar einleuchten, dass es für die Pädagogik einen erheblichen Unterschied macht, ob wir uns das, was aus den Kindern und Heranwachsenden werden soll, als konstruiert und sozusagen als Produkt einer freien Hervorbringung vorstellen, oder ob wir davon ausgehen, dass wir auf eine Vorgegebenheit reagieren, die zunächst einmal so ist, wie sie ist, und die von uns nur in gewissen Grenzen modifiziert, nicht aber quasi neu erschaffen werden kann. Die praktischen Folgerungen für das Erziehen sind nicht unabhängig davon, wie wir das Erziehen begrifflich erfassen; aber umgekehrt können wir auch unsere Begriffe nicht beliebig und ohne Rücksicht auf das Erziehen selber bilden.

Worin der angegebene Unterschied im theoretischen und im praktischen Verständnis des Erziehens besteht, soll nun an dem Begriff des Charakters bei KANT und bei HERBART verdeutlicht werden, das heißt: an dem Unterschied von „*Gründung*“ und „*Bildung*“, in dem sich zugleich die wesentliche Differenz HERBARTS zur kantisch-fichteianischen Lehre von der Selbstbestimmung des Subjekts manifestiert. Als Grundlage dienen dazu die einschlägigen Bemerkungen aus KANTS letzter von ihm noch veröffentlichten Schrift, der „*Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*“ (1798), und aus der von RINK herausgegebenen Pädagogik-Vorlesung (1803)<sup>3</sup>; sowie HERBARTS pädagogische Grundschrift über die „*ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung*“ (1804)<sup>4</sup>. HERBART hat sie ausdrücklich als „*allgemeinpädagogische Abhandlung*“ bezeichnet und damit unserem Fachgebiet mit der Sache auch den Namen gegeben.

Ich fange mit KANT an. Im zweiten Teil der „*Anthropologie*“ geht es um die Lehre vom Charakter, und da erstens um den Charakter, soweit das Naturell und das Temperament gemeint sind, die wir von Natur haben, und zweitens um den Charakter, dessen sich der Mensch „*in seiner Denkungsart bewusst ist*“, wie KANT sagt. (ApH, S. 636) Um Charakter in diesem Sinne handelt es sich im folgenden, den Charakter, den wir nicht von Natur, „*sondern den (man) jederzeit erworben haben muß*“ (ebd.). Die Frage

---

3 I. KANT: *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* (1788); zit.=ApH. In: Kant-Studienausgabe, Bd. 6, hrsg. v. W. WEISCHDEL, Darmstadt 1964 sowie: *Über Pädagogik*, (1803); zit.=Päd., a.a.O.

4 J.F. HERBART: *Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung* (1804) (zit.=ä.D.). In: *Pädagogische Schriften*, Bd. 1, hrsg. v. W. ASMUS, Stuttgart 1982.

ist: Was ist hier mit dem Ausdruck „erworben“ gemeint? Dazu führt KANT den Begriff der Gründung ein. Was im allgemeinen damit gemeint ist, lässt sich leicht sehen: Städte, Firmen, Vereine und Gesellschaften kann man gründen. Sie entstehen nicht naturwüchsig, sondern sie verdanken sich einem Gründungsakt aus Freiheit. Es zeigt sich, dass der Begriff der Gründung an dem des Vertrages orientiert ist, und für den Übergang von gewohnheitsgemäßen zu kodifizierten Beziehungen untereinander leuchtet das auch ohne weiteres ein. Wer mit der Ehe einen Hausstand gründet, gibt dem vorher anarchischen Zusammenleben eine verbindliche Form, geht Pflichten ein und hat Rechte an die Gegenseite: die Beziehung wird auf Dauer gestellt, unbeschadet der Kündigungsklauseln, die ihrerseits einen neuen Vertrag und eine Umgründung erfordern. Jetzt ist die Frage: was ist damit gemeint, wenn KANT nach diesem Vorgang davon spricht, der Charakter werde gegründet? Nicht ohne Pathos und wohl zur Illustration nennt KANT den Gründungsakt eine „Art der Wiedergeburt“, dem eine „gewisse Feierlichkeit der Angelobung, die (man) sich selbst tut“, zukomme, so dass der „Zeitpunkt, da diese Umwandlung in ihm vorging, gleich einer neuen Epoche, ihm unvergesslich“ werde (ebd.). KANT spricht gar von „Explosion“ und „Revolution“, um das Radikale und Außerordentliche dieses Aktes der Selbstgründung zu verdeutlichen.

Was den metaphorischen Hintergrund dieser Gründungssemantik angeht, so sieht man, dass ganz unterschiedliche Traditionen aufgerufen werden: das Bild der Wiedergeburt gehört in den Umkreis pietistischer Erweckungsvorstellungen, der Ausdruck „Umwandlung“ erinnert an die platonische Peria-goge, und das Wort „Epoche“ entstammt der stoischen Enthaltungsethik und Weltedistanz, durch die wir Zäsuren setzen und einen Anfang in der Zeit machen und damit eine Epoche in dem abgeleiteten Sinn eines neuen Lebensabschnitts einleiten können. Und wer 1798 von Revolution spricht, der durfte sicher sein, dass das Außerordentliche einer gewollten Neugründung dramatisch vor Augen gerückt wurde. Gemeint ist allemal das Einmalige, Plötzliche und Unwiderrufliche eines Willensaktes, wie wir das ja auch aus Silvestervorsätzen kennen. Die Gründung des Charakters nun ist ein Akt der Selbstverpflichtung, nämlich als „die absolute Einheit des innern Prinzips des Lebenswandels überhaupt“ (ebd.). Es ist quasi ein Vertrag, den wir mit uns selbst schließen. Wie jetzt nicht weiter zu erläutern ist, bezieht sich demnach die Gründung des Charakters direkt auf Moralität aus Freiheit: Sie ist keine Mitgift unserer natürlichen Ausstattung, sondern muss erworben werden, und dazu bedarf es einer Entscheidung, die unver-

tretenbar und auch unmittelbar zu vollziehen ist. Man kann das auch in einer etwas moderneren Version und existenzialistisch so sagen: wir wählen uns selbst und konstituieren uns dadurch als Person, die sich aus Freiheit an die *norma normans* des Sittengesetzes bindet.

Dies sind geläufige Aufstellungen aus der Ethik KANTS und betreffen die Pädagogik nur insoweit, als Erziehung nach allgemeiner Auffassung auf Moralität gerichtet ist. Sie sagen uns noch gar nichts darüber, auf welche Weise denn nun der Gründungsakt des Charakters zustandekommt und was man dazu beitragen kann, ihn herbeizuführen, anzuregen oder anzuspüren. Man könnte sogar sagen - und HERBART wird es sagen -, dass die Exklusivität und Zentrierung auf den einzelnen Akt der Selbstwahl aus der Pädagogik herausführt: sie kann Fertigkeiten üben und Kenntnisse vermitteln, aber die Selbstverpflichtung auf das innere Prinzip des Lebenswandels ist weder zu üben noch als Kenntnis übertragbar. Man tut es oder tut es nicht, und es ist in der Tat für KANT entscheidend, dass es *sua sponte*, aus eigener Bestimmung geschieht. Deshalb heißt es ja auch in der Pädagogik-Vorlesung: „Die Maximen müssen aus dem Menschen selbst entstehen“ (Päd., S. 740). Warum? Weil sonst das Gebot der Freiheit verletzt und die Selbstbestimmung in Wahrheit Fremdbestimmung wäre. Wenn ich zu jemandem sage: „Sei spontan!“ und der andere bequemt sich dazu, ist er dann wirklich spontan? Ja natürlich; denn er ist nun anders als vorher; nein, ganz und gar nicht: denn die Spontaneität kommt von außen, und das ist ein Widerspruch. Scharf gefasst folgt daraus: Zur Moralität kann nicht erzogen werden. Wohl können gute Manieren und Bräuche geübt werden, es kann ermahnt und gelobt, ein Beispiel gegeben und überhaupt an das rechte Verhalten erinnert werden, aber Gründung des Charakters ist etwas anderes. Sie steht quer zum Kontinuum dessen, wie wir sonst noch lernen, worin wir uns sozial und sachlich bewegen. KANT bringt das auch in der „*Anthropologie*“ in dem angeführten Zusammenhang vollkommen klar zum Ausdruck: „*Erziehung, Beispiele und Belehrung können diese Festigkeit und Beharrlichkeit in Grundsätzen überhaupt nicht nach und nach, sondern nur gleichsam durch eine Explosion (...) bewirken. (...) Fragmentarisch ein besserer Mensch werden zu wollen, ist ein vergeblicher Versuch*“ (ApH, S. 636). Es gibt keine Schule zur Charaktergründung wie es Fahr- und Tanzschulen gibt; und auch Gewohnheit und sittlich elaborierter Umgang verhelfen nicht dazu; bestenfalls der „*Überdruß am schwankenden Zustande des Instinkts*“ (ebd.) schafft die Gelegenheit, um die Revolution der Den-

kungsart zu vollbringen. Charakter, so das Ergebnis, lässt sich nach KANT nicht formen; er formt sich selbst im Akt der Gründung.

Die Folgerungen, die sich aus diesem Gedankengang für Erziehung und Bildung ergeben, sind nicht schwer zu sehen. Will man an Moralität als Zielpunkt festhalten, muss man das kantische Verständnis von Moralität abschwächen oder es umdeuten oder aber entweder ihren Zielpunkt aufgeben oder überhaupt die kantische Position fallenlassen. Sie impliziert das hölzerne Eisen einer Pädagogik ohne Didaktik, wenigstens in der wichtigen Hinsicht der Charaktererziehung. Jedenfalls ist es nicht möglich, umstandslos und ohne wesentliche Korrekturen eine direkt an KANT anschließende Pädagogik zu formulieren, indem man unbesorgt ihre herkömmlichen Fragen und Aufgaben fortschreibt und sich im übrigen seiner Freiheits-, Mündigkeits- und Aufklärungspostulate zur gefälligen Dekoration erzieherischer Selbstverständlichkeiten bedient.<sup>5</sup>

HERBART hat gesehen, dass die kantische Fassung des Freiheits- und Formproblems mit pädagogischen Aufgaben unverträglich und die Frage der Charakter- und Moralerziehung unlösbar ist, wenn die Prämissen KANTS zutreffen. Weitergehend kann man vielleicht sogar sagen, dass das Faktum der Erziehung gegen die Annahmen spricht, die KANT seiner Freiheitslehre zugrundelegt, ja dass es überhaupt die pädagogische Erfahrung ist, die die kantische Konstruktion der reinen praktischen Vernunft dementiert und ihr die Grundlage entzieht. Diesen Nachweis werde ich hier aber schuldig bleiben und beschränke mich auf HERBARTS KANT-Kritik in der „*Ästhetischen Darstellung*“. Der Anschlusspunkt gehört zum etablierten Zitatenschatz aus HERBART: Es dürfe „*kein leisester Wind von transzendentaler Freiheit (...) in das Gebiet des Erziehers durch irgendein Ritzchen hineinblasen*“ (ä.D., S. 107). Warum nicht? Weil wir es in der Erziehung und gerade auch in der moralischen und nicht bloß in der intellektuellen und physischen Erziehung unvermeidlich mit wirklichen Menschen, mit Kindern und ihrem tatsächlichen Zustand zu tun haben, und nicht mit dem transzendentalen Ich als

---

5 Vgl. hierzu und zum folgenden bereits O. WILLMANN: „*Die Anwendung dieser Lehre (von der transzendentalen Freiheit; K.P.) auf die Pädagogik hat Kant nicht vorgenommen. (...) Allein es fragt sich, ob es bei Kantischer Absicht überhaupt möglich ist. Aller Einfluß von außen trifft doch nur den empirischen Charakter; in das Reich des intelligiblen reicht er nicht. Nur der Mensch als Sinnenwesen ist berechenbar, als Vernunftwesen kennt er nur Selbstbestimmung, aber nicht Bestimmung durch andere. Also ist die ganze Erziehung dort abgebaut, wo das wahre, innerste Wesen des Menschen, des Willens zu suchen ist.*“ (Vorlesung „*Allgemeine Pädagogik*“, 1873. In: *Sämtliche Werke*, Bd. 3, Aalen 1971, S. 267).



Subjekt der absoluten Freiheit. Um es etwas plastischer zu sagen: Das transzendente Ich ist gar kein Wesen mit Nöten und Wünschen; es wird nicht müde und auch nicht quengelig, es macht nicht in die Windeln und braucht nicht laufen zu lernen; es ist überhaupt nur das Konstrukt eines Bewusstseins überhaupt, sozusagen ein Gedankending und eine Rechengröße wie die deutsche Durchschnittsfamilie mit 0,8 Kindern. Der können wir auch nicht auf der Straße begegnen und womöglich sagen: „*Ach, das 0,8-Kind ist aber mächtig gewachsen.*“ Das Kind, das lernt und zu erziehen ist, gibt es wirklich, ausgestattet mit Dispositionen und Defekten, Gemüthsheiten und Anlagen, die weiter zu modifizieren und zu bearbeiten, das heißt: die zu bilden, aber auf keine Weise erst zu konstruieren sind. Dass es Kinder gibt und sie so gibt, wie sie sind, hilfsbedürftig, aber auch lernfähig, impulsiv-ungebärdig, aber auch bildsam, ist nicht das Ergebnis einer Unterscheidung, wie neuere, konstruktivistische Ansichten wahrhaben wollen, sondern eine Vorgegebenheit oder: in der Sprache der Phänomenologie, ein Phänomen, das sich bei beliebiger Variation der Umstände vernünftigerweise nicht leugnen lässt. Allerdings ein Phänomen, auf das wir konstruktiv reagieren, zum Beispiel durch Fürsorge und eben auch mit Erziehung. Aber die Erziehung bringt nichts hervor und die Selbsterziehung bringt auch nicht den Charakter selber hervor, sondern die Reaktion erfolgt unter den Bedingungen und auch in den Grenzen dessen, was schon gegeben ist. Dies ist praktisch nicht zu umgehen, und es ist in der Begriffsbildung auch theoretisch zu berücksichtigen: Darin besteht nach HERBART die „*realistische Ansicht*“ gegenüber der verfehlt „*idealistischen*“ (ä.D., S. 107).

Wie das näherhin gemeint ist, lässt sich an dem Sinn der Leitformel ablesen, mit der HERBART das Erziehen programmatisch auf den Punkt gebracht hat: „*Machen, daß der Zögling sich selbst finde, als wählend das Gute, als verwerfend das Böse: das oder nichts ist Charakterbildung!*“ (ä.D., S. 108) Das hört sich für viele kantisch an und ist es auch, insoweit es KANT wie HERBART um Moralität als Zielpunkt der Erziehung geht, aber dazu braucht man sowieso nicht erst Ethik und Pädagogik, dazu reicht das „*Wort zum Sonntag*“. Doch diesseits dieser Selbstverständlichkeit ist alles anders. Ich hebe den sprachlich scharf markierten Gegensatz hervor: „sich finden“ sagt HERBART, nicht: „sich gründen“. Darin liegt: im Sichfinden wird nicht dramatisch, revolutionär, explosiv ein unbedingter Anfang gesetzt, sondern eine Gegebenheit wird aufgehellt und zum Bewusstsein gebracht. In diesem Sinn hat der Begründer der „*neuen Phänomenologie*“, Herrmann SCHMITZ, die Philosophie insgesamt geradezu als „*Sichbesinnen des Menschen auf*

*sein Sichfinden in seiner Umgebung*“ definiert.<sup>6</sup> In Hinsicht auf das Freiheitsproblem bedeutet dies auch: Es gibt für uns immer nur Wahlfreiheit innerhalb des objektiv Möglichen, nicht die Freiheit absoluter Anfänge und Gründungen, in denen sich das transzendente Ich gewissermaßen eines wirklichen, empirischen Ich bemächtigt. Ein solcher Anfang würde verlangen, dass wir gewissermaßen aus unserer leiblich-zeitlichen Befangenheit und Endlichkeit heraus- und uns von einer quasi göttlichen Position aus selbst gegenübertreten. Doch wie auch immer sonst es mit der Möglichkeit einer solchen ekstatisch-exzentrischen Positionierung bestellt sein mag, HERBART ist darin recht zu geben, dass wir uns dann nicht mehr im Bereich der Erziehung bewegen, soweit sie sich innerhalb endlicher Umstände mit endlichen Mitteln um die Moralisierung der Subjekte bemüht.

Was das für das Verständnis von Moralität selber bedeutet, lässt sich an der Wendung sich selbst findend „*als wählend das Gute, verwerfend das Böse*“ erkennen. Sie ist keine Erfindung HERBARTS, sondern gehört zu dem Bestand der aristotelisch geprägten Begriffstradition, die er hier umstandslos benutzt.<sup>7</sup> Die entscheidende Differenz zu KANT liegt gewissermaßen in der Verortung des Guten: es ist nicht der „*reine*“ Wille, der in einem Akt der Selbstvergewisserung, in die kein Hauch von Empirie eindringen darf, dem die maßgebende moralische Qualität zukommt, sondern das Gute (*bonum*) und das Böse (*malum*) sind auffindbare und erkennbare Gegebenheiten innerhalb der endlich-empirischen Erfahrung. In der im 19. Jahrhundert aufkommenden Redeweise geht es um „*Werte*“, kognitiv um Werterkenntnis und moralisch um Wertpräferenzen angesichts von Alternativen, zwischen denen zu wählen ist. Das heißt in der Schulsprache der Philosophie: Was gut ist, wird materiaethisch, nicht formalethisch bestimmt. „*Gut*“ ist das Gewollte selber, das Ergebnis unserer Absichten und Taten, auf das der Wille sich richtet.

Für diesen Unterschied hat Max WEBER die griffige Opposition von Gesinnungs- und Verantwortungsethik eingeführt. Auch wäre in diesem Zusammenhang auf die Kritik der kantischen Formalethik hinzuweisen, die Max SCHELER vorgetragen und der er die materiale Wertethik gegenübergestellt

---

6 H. SCHMITZ: *Der unerschöpfliche Gegenstand. Grundzüge der Philosophie*, Bonn 1990, S. 5.

7 Vgl. z.B. THOMAS V. AQUIN: „*Hoc est ergo primum praeceptum legis, quod bonum est faciendum et prosequendum, et malum vitandum*“ (*Summa theologiae, Prima secundae, quaestio 94, art.2*).

hat<sup>8</sup>, ebenso wie dann Nicolai HARTMANN mit seiner wertphänomenologisch orientierten „*Ethik*“ von 1925.<sup>9</sup> Was uns hier zu interessieren hat, sind aber nicht wirkungsgeschichtliche Ableitungen. Die Frage ist vielmehr, welche Bedeutung diese Opposition für das Erziehungsdenken hat, ja ob ihr überhaupt eine Bedeutung für unsere Fachprobleme zukommt. Macht es einen Unterschied für die Aufgaben und Formen des Erziehens, ob man annimmt, dass das Gute und der sittliche Charakter sich einem willentlichen Gründungsakt verdankt, oder ob es darin besteht, dass ein irgendwie schon gegebener objektiver Charakter versittlicht und gebildet wird? Kommt das pädagogisch nicht auf dasselbe hinaus? - Ganz und gar nicht. Im Gegenteil: es macht einen grundlegenden Unterschied, ob man die Erziehung im kantischen Schema der Gründung oder in dem der Bildung des Charakters nach HERBART denkt; und nicht nur einen bloß gedanklichen Unterschied. Es ergeben sich vielmehr ganz andere Folgen für das Erziehen selber. Das sieht man, wenn man sich klarmacht, was HERBART in den der schon angeführten Stelle folgenden Sätzen sagt. „*Diese Erhebung zur selbstbewußten Persönlichkeit, soll ohne Zweifel im Gemüt des Zöglings selbst vorgehen und durch dessen eigne Tätigkeit vollzogen werden.*“ (ä.D., S. 108) Ich übersetze: Lernen muss jeder für sich selbst, es ist unvertretbar, wohl aber hat der Erzieher, jetzt wieder HERBART, „*die schon vorhandene und ihrer Natur notwendig getreue Kraft in eine solche Lage zu setzen, daß sie jene Erhebung unfehlbar und zuverlässig gewiß vollziehen müsse: das ist es, was sich der Erzieher als möglich denken, was er zu erreichen, zu treffen, zu ergründen, herbeizuführen, fortzuleiten als die große Aufgabe seiner Versuche ansehen muß*“ (ebd.). Treffen, ergründen, herbeiführen, fortleiten: In dieser Reihe liegt die später von HERBART und seinen Anhängern ausgeführte Stufenreihe der Artikulation vorgebildet. Der Lernende ist zuerst in seinem Vorstellungskreis zu treffen, nämlich da aufzufinden, wo er noch steht, um ihn dann über dessen dosierte Störung durch neu herbeigeführte Vorstellungen fortzuleiten und zur selbstbewußten Persönlichkeit zu erheben.

Warum hat dieses Verfahren Aussicht auf Erfolg? Weil das Vorstellen immer Vorstellen von „*etwas*“ ist, weil es anders gewendet *intentione recta* und thematisch erfolgt. Da liegt der Hebel, um indirekt über die Themen-

---

8 M. SCHELER: *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. Neuer Versuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus* (1916) Bern 1954<sup>4</sup>.

9 N. HARTMANN: *Ethik* (1926) Berlin 1949<sup>3</sup>.

wahl und nach HERBART vor allem über die Form der Darstellung das Vorstellen selber zu erreichen. Der geläufige Ausdruck dafür ist Unterricht: Keine Erziehung ohne Unterricht, und zwar deshalb nicht, weil die Operationen des Lernens immer auch einen propositionalen Gehalt haben, weil Denken zuerst *etwas* Denken, weil Wollen *etwas* Wollen heißt, und erst danach können wir auch das Denken und das Wollen selber wieder zum Thema machen; denn „*ursprünglich (ist) alles Wollen, Begehren, Verlangen auf Gegenstände gerichtet*“ (ebd., S. 113). Das gilt im übrigen auch für das Lernen: wir lernen, wenn wir lernen, jeweils *etwas*, ob nun Tangotänzen oder Computerbenutzung oder die Lösung von Gleichungen, aber wir können nicht umstandslos das Lernen lernen, wie ein sorglos-leichtfertiger Slogan uns glauben machen will. Das können wir selbst dann nicht, wenn dieser Slogan sich amtlicher Befürwortung erfreut und zur Ehre von Lehrplanpräambeln erhoben wird. Wie das Wissen des Wissens so folgt das Lernen dem inhaltlich-bestimmten Wissen und Lernen. In dieser Weise hat die aristotelische Tradition, in der sich HERBART hier bewegt, die Reflexion *intentione obliqua* verstanden: sie ist der *intentio recta* nach- und eingeordnet.

Es ist nicht schwer zu sehen, dass hier einer der Ansatzpunkte für die phänomenologische Wendung „*zurück zu den Sachen*“ zu finden ist.<sup>10</sup> Die Kritik richtet sich gegen den platonisch-kantischen und neukantischen Formalismus, der dem realen Erkennen das Erkennen des Erkennens vorschickt, mit der Folge, dass die reale Welterkenntnis als empirisches Testat vorentworfener Konstruktionen interpretiert wird. Das ist der große, bis heute ungeschlichtete Gegensatz von Phänomenologie und Konstruktivismus; er hat seine genaue Entsprechung in der Alternative einer Pädagogik, die didaktisch orientiert und für die Unterricht als Schulunterricht unverzichtbar ist, und einer Pädagogik, die den Unterricht und die unterrichtlichen Komponenten in unterschiedlichen Erziehungsformen zu einer Nebenform degradiert und die eigentliche Erziehung erweckungstheoretisch als etwas Exklusives und Außerordentliches versteht oder sich neuerdings auf die *Autopoiesis* der unvertretbar individuellen Selbsterfahrung kapriziert. Das mag es ja geben; aber das gehört dann eher in das Gebiet des Religiösen oder Mystischen, wenn nicht gleich des Psychiatrischen, auf jeden Fall nicht in die Pädagogik.

---

10 Vgl. K. PRANGE: *Fermenta cognitionis - Zur Herbart-Rezeption in Kakanien*. In: „Knaben müssen gewagt werden“. Johann Friedrich Herbart gestern und heute, hrsg. v. K. KLAT-TENHOFF, Oldenburg 1997, S. 271-282.

Will man zusammenfassend HERBARTS Lehre vom Charakter auf den Punkt bringen, bietet sich eine alte, aus der aristotelischen Tradition stammende Formel an: *nihil volitum, nisi praecognitum*. Was wir wollen, hängt ab davon, was wir wissen. Denn keiner kann bloß wollen und sich über dieses abstrakte Wollen und den reinen Willen definieren. Bei HERBART lautet dieser Befund im „*Umriss pädagogischer Vorlesungen*“ von 1835: „*Stumpfsinnige können nicht tugendhaft sein. Die Köpfe müssen geweckt werden*“ (§ 63). Keine Erziehung, auch da nicht, wo sie appellativ inszeniert wird, ohne unterrichtlich-thematische Beigabe; und umgekehrt: kein Unterricht ohne erzieherische Implikationen, weil jede Störung des kognitiven Gleichgewichts die Absichten und Interessen der Lernenden mitbetrifft. Das war HERBARTS Antwort auf KANTS Lehre vom transzendentalen Ich; es ist zugleich, wie mir scheint, eine Antwort auf neuere Versuche, die langen Wege der Didaktik durch den vermeintlichen Königsweg der souveränen Selbst-Konstruktion des Subjekts zu überbieten.

## Klaus Prange

### *Über Herbarts Regeln für den wissenschaftlichen Diskurs - Eine Erinnerung*

Kommunikation, Dialog, Diskurs: Wir sind in das Zeitalter des allgemeinen, unendlichen Gesprächs eingetreten. Zu unseren sozialen Prämissen gehört die Erwartung, dass im Prinzip jeder mit jedem reden kann und darf, hoch und niedrig, Frau und Mann, Kinder und Erwachsene; und wo es Schwierigkeiten, Probleme und Konflikte gibt, lautet die Devise: lasst uns darüber reden, denn man kann schließlich über alles reden. Die Sozialhistoriker belehren uns, dass sich diese Offenheit den Errungenschaften und Üblichkeiten demokratisch verfasster Gesellschaften verdankt, dem Gebot der Öffentlichkeit und Zugänglichkeit, oder wie es gelehrt und eben doch ein bisschen wissenschaftlich-exklusiv auch heißt: dem Inklusionsgebot. „Ausschluss der Öffentlichkeit“: das ist nachgerade die Sünde wider den demokratisch-offenen Geist; und wo sie doch statt hat, vermuten wir konspirative Arglist und verdeckte Herrschaftswünsche. Tabus gar, solches, das man nicht berühren, nicht erwähnen und dem gemeinsamen Gespräch zuführen darf, sind dazu da, gebrochen, aufgelöst und entlarvt zu werden. Es ist tabu, Tabus zu hüten und zu dulden. Wer dennoch auf Exklusivität und auf strengen Teilnahmeregeln mit Ausschließungsgründen besteht, wer Kommunikation limitiert und exklusiv organisiert, hat sich zu erklären, um angesichts der allgemein anerkannten Inklusionsprämissen Exklusivität zu rechtfertigen.

HERBART hat sich erklärt; und zwar in einem kleinen Vortrag aus dem Jahre 1813. Er trägt den Titel: „Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen, unter denen sie nützen können“.<sup>1</sup> Der Anlass war die Gründung einer „pädagogischen Sozietät“, eben das, was wir auch heute und hier unternehmen, so dass es mehr als angemessen ist, gerade bei dieser Gelegenheit an HERBARTS Überlegungen zu erinnern.

---

1 J.F. HERBART: Pädagogische Schriften, Bd. III, hrsg. v. W. ASMUS, Stuttgart 1982<sup>2</sup>, S. 69-72.

Der Vortrag hat zwei Teile; im ersten wird behandelt, wie im allgemeinen Ansichten und Meinungen ausgetauscht werden; im zweiten werden die genaueren Regeln für eine wissenschaftliche Sozietät angegeben. HERBART geht davon aus, dass „*jeder, der um seine Meinung gefragt wird, auch eine Meinung habe*“ (a.a.O., S. 69). Das sei der Regelfall. Und hätte er sie nicht, „*er würde eben jetzt eine ersinnen*“ (ebd.). Man könnte vermuten, HERBART habe einen Vorblick in die Verhältnisse der Meinungsindustrie und der Meinungsmärkte getan. Es gibt ja eine Zeitung, die geradezu damit wirbt: „*Bild dir eine Meinung*“. Es ist, als ob man geradezu verpflichtet sei, Meinungen zu haben, soweit es nicht gerade, wie nun wieder HERBART sagt, „*Griechisch oder Arabisch oder Integralrechnung*“ betrifft (ebd.). Meinungen sind das allergeläufigste und übliche, und viele fänden „*sich angereizt, irgendeine, wie immer einseitige Auffassung des Gegenstandes als die ihre aufzustellen und mit Worten auszus schmücken.*“ (a.a.O., S. 69f.)

Mit solchen Meinungen lassen sich Dispute bestreiten, und die haben die Eigenschaft, „*selten die Überzeugung zu ändern, aber gewöhnlich Befestigung der eigenen Vorstellungsart*“ herbeizuführen. „*Für alles lassen sich Scheingründe auffinden, und mit deren Menge wächst die Vorliebe für die eigene Erfindung*“ (a.a.O., S. 70).

Man sieht, wie HERBART hier auf eine Unterscheidung zusteuert, die seit der griechischen Aufklärung geläufig ist; die Differenz von Meinen und Wissen, von *doxa* und *episteme*. Wissen ist Einsicht aus Gründen; Meinung ist Ansicht aus Motiven. Und gerade für die Pädagogik nun gelte ein Zuviel an Ansichten und Zuwenig an Einsichten. „*Jeder hat irgendwie etwas von Erziehung gesehen und erfahren, wenigstens an sich selbst.*“ (ebd.) Das ist ja unleugbar so, aber es erschwert die Beobachtung von Erziehung: es kommen immer Ansichten aus den eigenen, ganz persönlichen Erfahrungen dazwischen, die wir ja auch nicht abtun und wie einen Mantel ausziehen können. In anderen Fächern erwarten z.B. die Studierenden, dass sie etwas Neues erfahren und kennenlernen; in der Pädagogik hingegen ist der Sachverhalt des Lernens und der Erziehung in gewisser Weise schon bekannt, und zwar auf eine Weise, die sich nicht dementieren lässt. Jeder von uns kann gegenüber einem Satz der Wissenschaft sagen: Aber bei mir und bei uns zu Hause, in meiner Klasse, bei meinen Leuten ist das ganz anders. Solche Ansichten haben, modern gesprochen, eine existenzielle Bedeutung. Dazu HERBART: „*In seinen pädagogischen Meinungen stellt jeder sich selbst dar, mit ihnen verteidigt er seine eigene Person*“; und weiter: „*Was immer über Pädagogik gesprochen und geschrieben wird, beurteilt jeder*

*nach dem Gefühl. Die Unsicherheit der Gefühlsurteile ist aber bekannt.*” (ebd.) Man kann hinzufügen, dass diese Unsicherheit heute noch durch eine Literaturlage vertieft wird, die sich gleichermaßen an das allgemeine Publikum und an die Fachleute wendet. Das zeigt sich in der Weise, wie die Verlage auf ihren Prospekten vermerken, welche Zielgruppen sie im Auge haben: da kommt dann alles vor, was sich denken lässt: Fachkollegen, Eltern, Studierende, am besten gleich die ganze Welt.

Es gibt in der Tat eine Scheu, exklusiv zu sein. Das pädagogische Wissen soll selber gleich eine pädagogische Wirkung haben und wird deshalb an alle adressiert, weil ja alle erzogen werden, erzogen sind und viele auch selber erziehen. Ich sage es noch einmal fachspezifisch: der pädagogische Diskurs will inklusiv sein. Es soll nur ja keiner ausgegrenzt sein; denn das Erziehen ist schließlich eine allgemeine, gemeinsame, öffentliche und alle angehende Sache. Und da sagt HERBART: falsch. Die Wissenschaft und das wissenschaftliche Gespräch sind exklusiv, nicht inklusiv. Wird das nicht beachtet, dann mit der Folge, dass Erziehungsfragen „*am Ende als Objekt einer Entscheidung durch Stimmenmehrheit*” erscheinen (ebd.).

Über Wahrheit kann aber nicht abgestimmt werden, nur über Interessen und Meinungen. An der Philosophie könne man sehen, was geschieht, wenn sie populär wird. „*Je mehr über Philosophie im Publikum geplaudert worden, desto tiefer ist das Studium gesunken.*” (ebd.) Und er ruft auch gleich: „*Flachheit, Scheinkultur.*” Man sieht: es läuft auf eine Verteidigung der Experten, der Fachleute hinaus, gegen die Laienprediger und Volksschriftsteller, denn das „*wahre Wachstum der Wissenschaften geschieht in wenigen Köpfen.*” (ebd.) Die *doxa* ist für die vielen, das Wissen für die wenigen, die ein Gebiet studieren und dabei gerade von ihrer persönlichen Betroffenheit abzusehen und sich zu lösen haben. Nicht was man sich selbst zusammenschmeißt und hier und da aufrafft, sondern was in der exklusiven Wissenschaft Stand der Forschung und einigermaßen bewährte Lehre ist, soll gelten. Es wäre sogar besser, dem Studium würden nicht „*Meinungen*” voranlaufen, sondern man wisse noch gar nichts davon: dann würde man viel besser lernen und studieren. Deshalb: „*gründlicher Unterricht*” (a.a.O., S. 70f.), nicht eigenes Erleben als Grundlage. Sonst entstehen nur Willkür, örtliche Ansichten, Entscheidung von Sachfragen nach den Mehrheitslagen in Diskussionen und zuletzt der pure Zufall, wer gerade da ist und mitbestimmt.



Im 2. Teil nun hat HERBART vier Punkte angegeben, die für pädagogische Diskussionen verbindlich sein sollten und die es verdienen, auch heute noch beachtet zu werden.

1. *„Es müssen Prinzipien allgemein zugestanden sein, von welchen aus die Gründe können entwickelt und geprüft werden.“* (a.a.O., S. 71) Prinzipien sind anerkannte Grundsätze und Einsichten, die im Gespräch vorausgesetzt werden. Sie sollen sich auf die Zielsetzung der Erziehung beziehen und auf die Bildsamkeit der Zöglinge. Das ist die erste Grenzsetzung: es soll nicht immer alles gleichzeitig thematisiert und in Frage gestellt werden. Es ist dies ein schwieriger Punkt; denn schließlich kann man auch Annahmen über die Zielsetzungen in Frage stellen, aber wenigstens ist da zu verlangen, dass nicht laufend ad-hoc-Prämissen eingeführt, sondern die Prämissen dargelegt und festgehalten werden. Ich will diese Regel auch die Systemregel nennen.
2. Der zweite Punkt betrifft die Mitgliedschaft. Wer darf teilnehmen und wer nicht? Soziale Verbände haben immer auch Ausschlussregelungen, und da sagt HERBART: *„Niemand darf eine Stimme verlangen, der nicht pädagogische Erfahrung hat.“* (ebd.) Und er sagt auch, worin diese pädagogische Erfahrung besteht: *„Sie muss an Kindern von verschiedenem Alter gemacht sein und an verschiedenen Altersstufen (...). Denn kein Alter zeigt die Beschaffenheit des anderen.“* (ebd.) Ferner soll die Erfahrung an *„einzelnen, lange und genug beobachteten Subjekten gemacht sein“* (ebd.), um davor geschützt zu sein, nur die eigenen Erlebnisse als Grundlage zu nehmen. *„Sonst werden Verschiedene nur Verschiedenes erfahren, je nachdem sie es angefangen haben; und das Pochen eines jeden auf seine Erfahrung wird den andern, der auch Erfahrung hat, nicht im mindesten widerlegen.“* (a.a.O., S. 72) Man kann das auch so verstehen: Die Beobachtung soll im Rahmen der zugestandenen Grundsätze erfolgen, dann werden Beobachtungen vergleichbar, und man tauscht wirklich Aussagen über die Wirklichkeit aus, nicht bloß Empfindungen über sich selbst bei Gelegenheit des Umgangs mit Kindern und Heranwachsenden.
3. *„Es müssen der Disputierenden nicht mehrere sein, als sich gegenseitig einander hinreichend erklären können.“* (ebd.) HERBART nennt keine Zahl; ich würde interpolieren: wenigstens zehn, nicht mehr als 14; das ist eine Daumenregel für ergiebige Seminare und Kolloquien. Man hat einerseits eine gewisse Vielfalt, aber der Kreis ist nicht zu

groß, so dass man nicht zu Wort kommt oder immer besorgt sein muss, andere durch längere Beiträge zu behindern.

Als 4. und letzte Regel stellt HERBART folgendes auf: „*Es muß nicht die Maxime der feinen Gesellschaft herrschen, dass keine Materie erschöpft werden dürfe, sondern der Ernst gründlicher Überlegung muss der Wichtigkeit der Sache angemessen sein.*“ (ebd.)

Die Regeln der feinen Gesellschaft waren damals sicherlich bekannter und anerkannter als heute. Das hatte ja auch gerade der Freiherr VON KNIGGE in seinem „*Umgang mit Menschen*“ eindrucksvoll dargestellt. Für die gute Gesellschaft gilt u.a., streitige Themen zu vermeiden, z.B. Politik und Religion, bei denen keine Aussicht auf gemeinsame Prinzipien und fundierte Beobachtung besteht; ferner ist das Gespräch so zu führen, dass es immer weitergeht, anschlussfähig bleibt, damit alle einbezogen bleiben und sich beteiligen können. Es ist ungehörig, mit Fachwissen aufzutrumpfen, so dass andere nur zuhören können, ferner sind die Gefühle und das Selbstbild der anderen zu schonen; alles Bedingungen, die nicht geeignet sind, das Wissen zu fördern und Wissensfragen voranzubringen. Deshalb gelten im wissenschaftlichen Gespräch andere Regeln, keine falsche Rücksicht und Zärtlichkeit für die Gemüter. Und wer sich darauf einlässt, muss auch etwas aushalten und von sich selbst absehen können. Und das ist nun wieder in pädagogischen Diskussionen umso mehr eine Schwierigkeit, je mehr das Persönliche als Grundlage genommen wird. Wir fühlen uns immer gleich auch persönlich angegriffen.

Die Gesamttendenz der Regeln geht auf Expertenschaft, Exklusivität, Begrenzung und dann intern rücksichtslose Offenheit. Sie ist erst dann möglich und auch sinnvoll, wenn es eine Grenze nach außen gibt. Es ist gut möglich, dass hier für HERBART das Vorbild die platonisch-sokratischen Gespräche waren, in denen es ja in der Tat sehr direkt und schonungslos zugeht, aber in einem engen Kreis und bezogen auf Theoriefragen; das Soziale bildet nur den Rahmen und die Höflichkeitsbezeugungen werden beiseite gelassen. Das ganze Arrangement ist elitär, das scheint mir keine Frage zu sein, innerhalb der Elite dann aber demokratisch; Ungleichheit nach außen, Gleichheit nach innen. Nicht jeder kann teilnehmen, aber alle, die teilnehmen dürfen, sind gleichgestellt und haben nicht nur Rederechte, sondern auch reale Rede-chancen, weil es nicht zu viele sind. Es gibt kein Mitgliedschaftsrecht allein dadurch, dass man von einem Problem betroffen

ist, das besprochen wird, sondern durch nachgewiesene Erfahrungen, wenigstens als Beobachter von Erziehung.

Wer darüber entscheidet, ob diese Kompetenzen gegeben sind, wird nicht gesagt; aber man könnte sich vorstellen, dass ein einmal entstandener Kreis darüber befindet, wer zugelassen wird und wer nicht. Der Gewinn einer solchen Diskussion dürfte darin bestehen, dass ein begrenzter Kreis von Fragen nach bekannten Gesichtspunkten und Prinzipien behandelt wird, so dass es Fortschritt gibt und nicht immer wieder von vorn angefangen wird. Gerade dies letztere macht pädagogische Diskussionen auch heute oft lästig; es ist oft gar kein Unterschied zwischen Anfängern und Fortgeschrittenen, keine Niveaustufung der Themen und der Teilnahme, und das hängt mit dem Umstand zusammen, dass keine Prinzipien allgemein zugestanden werden. Und dann öffnet sich das weite Feld der Meinungen und das unendliche pädagogische Gespräch, am besten gleich am Lagerfeuer oder mit anderen, womöglich auch alkoholischen Zutaten für den Austausch von Befindlichkeiten. Von alledem hält HERBART nichts: die wissenschaftliche Kommunikation steht unter besonderen Regeln, und es geht bei ihm zu wie im Unterricht: diszipliniert, geregelt, sach- und themenorientiert, exklusiv. Nicht die Interessen, die schon da sind und sich in den Beteiligten melden, bestimmen die Themen, sondern sie ergeben sich aus dem Gang des wissenschaftlichen Gesprächs.

Es ist nun aber nicht so, als ob HERBARTS Regeln für den wissenschaftlichen Diskurs gänzlich unbeachtet geblieben wären und keine Erfahrungen damit gemacht worden seien. Ich erinnere an den von ZILLER ins Leben gerufenen „Verein für wissenschaftliche Pädagogik“<sup>2</sup>, der bei allen Engführungen ein Beispiel dafür gegeben hat, wie das pädagogische Gespräch geordnet und artikuliert werden kann, um nicht nur Stimmungen auszutauschen, sondern Ergebnisse vorzutragen und zu vergleichen.<sup>3</sup> Etwas davon dürfte nicht nur den pädagogischen Diskursen in unserer kommunikationsseligen Gegenwart gut tun, sondern es sollte vor allem auch von denjenigen beherzigt werden, die ihre wissenschaftlichen Bemühungen mit dem Namen HERBARTS verbinden.

---

2 Vgl. H. MAIER: Die Geschichte des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Leipzig 1940.

3 Vgl. K. PRANGE: Zillers Schule. In: Die Zeit der Schule. Bad Heilbrunn 1995, S. 151-168.

## **Lernen als Maßgabe für die Form des Erziehens**



## Rotraud Coriand

### *Informationsgesellschaft – „Vielseitigkeit“ – Didaktische Kompetenz der Lernenden*

#### *1. Information, Wissen, Bildung – eine Skizze der Problemlage*

Schlagworte wie „Medienzeitalter“, „Informationsgesellschaft“ – oder auch schärfer formuliert – „Download-Gesellschaft“ (HEILMANN 2000, S. 45), „neuer Bildungsnotstand“, „Wissensgesellschaft“ sind inzwischen gewohnte Synonyme, die für den exponentiellen Informationszuwachs, die Schnellebigkeit unserer Zeit bzw. den raschen und tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandel stehen und die auf damit einhergehende Probleme hindeuten. Diese beschäftigen Politik, Wissenschaft, Kultur und Wirtschaft gleichermaßen und lassen pädagogische Reaktionen erwarten. Die genannten Wortschöpfungen enthalten drei Begriffe, die für pädagogische Fragestellungen relevant sind: *Information*, *Wissen* und *Bildung*. Da ich von einer kombinatorischen Hierarchie dieser Begriffe ausgehe, möchte ich meine Überlegungen ganz bewußt auf der untersten Stufe beginnen, indem ich die sogenannte Informationsgesellschaft thematisiere.

Zugegeben – explosionsartige Zunahme von Informations- und Wissensbeständen und damit verbundene Entwicklungsschübe waren über die Jahrhunderte hinweg in der Pädagogik immer schon ein Thema. Bereits 1844 kritisierte beispielsweise der Herbartianer Karl Volkmar STOY eine Schule, die sich dadurch legitimiert, indem sie vorgibt, Wissen zu vermitteln, welches die Heranwachsenden später, nach ihrem Schulabschluß z.B. im Beruf, unbedingt benötigen würden. Nach seinem Verständnis bereiten die durch ein solches Nützlichkeitsdenken geförderten „mittelbaren“ (STOY 1898, S. 7), „einseitigen Interessen“ (ebd.) nicht auf den Wandel vor, sondern auf ein „Jetzt“, das es nach dem Schulabschluß nicht mehr geben wird – weder in der Sache noch in der Person des sich entwickelnden Zöglings: „Allein so viel lehrt doch jedes Jahr, dass immer andere und andere Werkzeuge für wissenschaftliche und technische Arbeiten Bedürfnis werden: also, wie kann denn nur die Schule, die nicht für die Gegenwart, sondern für die fernere Zukunft sorgt, das entscheiden und darnach auswählen, selbst wenn sie es wollte?“ (Ebd., S. 6ff., Hervorh. R.C.)

Dennoch unterscheidet sich das angebrochene Jahrhundert deutlich: Beispielsweise ermöglicht das Medium Internet in hohem Tempo und zu immer niedrigeren Kosten die ständige, weltweite Verfügbarkeit von Informationen praktisch für und von Jedermann. Eine Folge der Vernetzung, eine Folge dieses zumindest formal gleichberechtigten und schnellen Zugangs zu den inflationär ansteigenden Informationsangeboten ist, daß sich das Informationsmonopol von öffentlichen Bildungsinstitutionen – besonders der Schulen – auflöst. Das persönlich bedeutsame und vor allem selbstinitiierte Lernen gewinnt gegenüber dem in Institutionen verordneten Lernen an Gewicht. Die Lehrenden müssen sich auf gewaltige Informationsunterschiede sowie auch Differenzen hinsichtlich der Informationsverarbeitung zwischen den Lernenden einstellen. Des weiteren sind die Lehrenden gefordert, mit den nicht zu unterschätzenden Informationsvorsprüngen der Lernenden gegenüber den professionell Lehrenden produktiv umzugehen.

Der gleichberechtigte sowie völlig zufällige Zugang zu Informationen jeglicher Art relativiert die Bedeutung von Lehr- bzw. Lerninhalten; er stellt die Zeiten überdauernde Herausforderung an Erziehung mit neuer Schärfe, nämlich zum Lernen in der Weise zu befähigen, daß – um mit HERBART (1884, S. 187) zu sprechen – „*der Zögling sich selbst finde, als wählend das Gute als verwerfend das Böse*“. Die willkürliche Informationsflut nötigt in besonderem Maße, sich auf ständig neue Themen einstellen zu können, was wiederum verlangt, den Umgang mit Informationen zu lernen. Schließlich sind Informationen nichts weiter als ungeprüftes Rohmaterial, aus dem erst durch begründete Selektion und Kombination Wissen entsteht. So gesehen ist anzunehmen, daß Wissensmanagement, d.h. Wissen in unterschiedlichsten Handlungszusammenhängen systematisch sammeln, entwickeln, verbreiten, präsentieren und verfügbar halten, künftig zu den allseits gefragten Grundfertigkeiten des Menschen gehören wird. Wissensmanagement in Beziehung gesetzt zum Bildungsgedanken bedeutet – auch im HERBARTSchen Sinn –, Wissen hinsichtlich seiner humanistischen Verwertbarkeit zu beurteilen, Anwendungs- bzw. Handlungsfolgen abzuschätzen. Denn Wissen in seiner ganzen Komplexität geht erst dann in Bildung auf, wenn Menschen Verantwortung übernehmen und über die jeweiligen Fachgebiete hinausgehend ihr Wissen auch tatsächlich zum Wohle eines menschlichen Miteinanders gebrauchen. Der dafür notwendige Weg der Informationsverarbeitung findet sich weitsichtig angelegt in HERBARTS Gedanken der Vielseitigkeit.

## 2. „Vielseitigkeit“ und „Formale Stufen des Unterrichts“

In der Abhandlung „Über die ästhetische Darstellung der Welt, als das Hauptgeschäft der Erziehung“ (<sup>3</sup>1884) erörtert HERBART „Moralität“ als den höchsten und ganzen Zweck der Erziehung. Diesen läßt er in der *Allgemeinen Pädagogik* von 1806 zerfallen in die „bloß möglichen künftigen Zwecke des Zöglings“ und den „notwendigen Zweck“ der „Charakterstärke der Sittlichkeit“ (vgl. HERBART <sup>2</sup>1982, S. 40ff.), um dann die allgemeinen Erziehungsmittel „Unterricht“ und „Zucht“ abzuleiten.

„Vielseitigkeit“ bezeichnet die formale Seite der „möglichen Zwecke“, die durch die Kombination mit ihrem materialen Aspekt „Interesse“ zum pädagogischen Teilzweck „Vielseitigkeit des Interesses“ präzisiert werden. Demgemäß geht es bei „Vielseitigkeit“ nicht darum – wie es der herkömmliche Sprachgebrauch vermuten läßt –, von möglichst vielen Gebieten etwas zu wissen. Die inhaltliche Seite wird erst in der Kombination mit den sechs Hauptklassen des Interesses berührt. Dazu HERBART: „Da wir zunächst den bloßen formalen Begriff derselben [Vielseitigkeit, R.C.] entwickeln wollen ohne Rücksicht auf die Materialien der vielseitigen Bildung, so haben wir im Objektiven noch weiter nichts zu unterscheiden. Hingegen das Subjektive gibt uns zu denken. Werden wir, um nicht einseitig zu sein, uns in den Flattersinn stürzen?“ (Ebd., S. 51, Hervorh. i. Orig.)

HERBART entwickelt seinen Gedanken der Vielseitigkeit in Abgrenzung zu dessen Gegenteil (vgl. HERBART <sup>2</sup>1964, S. 27) „Einseitigkeit“ und „Zerstreuung“. Daher kann das Antizipieren von „Vielseitigkeit“ zunächst als Aufforderung interpretiert werden, sich nicht wie der „Flattersinnige“ in der Fülle von Erscheinungen zu verlieren, um sie zusammenhangslos zu betrachten, je nach augenblicklich vorherrschendem „mittelbaren Interesse“ (ebd., S. 26), welches nach HERBART als einseitig gilt oder auch für „Zerstreuung“ sorgt, wenn es von egoistischen Vor- und Nachteilserwägungen geprägt ist. Der „Flattersinnige“ – so HERBART in seinen Überlegungen zum „Begriff der Vielseitigkeit“ (HERBART <sup>2</sup>1982, S. 50ff.) –, der sich „den Eindrücken und Phantasien wegwarf, hat nie weder sich noch seine Gegenstände besessen. Die vielen Seiten sind nicht da; denn die Person fehlt, deren Seiten sie sein könnten“ (ebd., S. 51, Hervorh. R.C.).

„Persönlichkeit“ hingegen beruhe „auf der Einheit des Bewußtseins, auf der Sammlung, auf der Besinnung“ (ebd., S. 51f., Hervorh. R.C.). „Vielseitigkeit“ in dieser Richtung gedacht, bedeutet lebenslanges Bemühen um diese subjektive Einheit des Bewußtseins, was letztlich lebenslangem Ler-



nen gleichkommt. Eine scheinbar erreichte Einheit wird bei jeder Konfrontation mit Neuem – und dem kann sich der Mensch zu keiner Zeit entziehen – in Frage gestellt, wenn es ihm nicht gelingt, das Neue in das eigene Gedankenganze einzuordnen, d.h. eine Information, eine Sache, einen Prozeß oder eine Entscheidung so weit zu denken, daß das eigene Weltverständnis sich vervollkommnet und schließlich überlegtes Handeln<sup>1</sup> möglich wird. Die Entwicklung, die der Mensch durch Erkenntnisgewinnung hin zu einer sich vervollkommnenden Vielseitigkeit durchläuft, bringt HERBART in eine Stufenfolge, denn „[g]leichzeitig kann das, was wir fordern, nicht sein; es muß also aufeinanderfolgen. 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!“ (Ebd., S. 52) Wobei er diese Stufenfolge nicht einfach additiv aufsteigend verstanden wissen will. In dem Manuskript „Diktate zur Pädagogik“ (HERBART <sup>3</sup>1913, S. 155, Hervorh. i. Orig.) versucht HERBART zu demonstrieren, daß weder reine Addition noch bloße Multiplikation geeignet seien für die Darstellung des immer komplexer werdenden Denkens bzw. für die Darstellung der Kombinationsmöglichkeiten von Vertiefung und Besinnung. Die Kombinatorik liefert ihm die geeignete mathematische Operation: „Vertiefung + Besinnung ist eigentlich nicht ganz richtig; Vertiefung x Besinnung ist nicht besser. Vielmehr wird eine Potenz, so hoch als möglich, von dem Binomium Vertiefung + Besinnung gefordert. Die Summe wird mit sich selbst multipliziert. Dies gibt natürlich

$$V^n + nV^{n-1}B + \frac{n(n-1)}{2}V^{n-2}B^2 + \dots + B^n.$$

- 
- 1 „Handeln [ist] ganz eigentlich das Vorrecht des Charakters“ (HERBART 21982, S. 56), d.h. die „Tat“ (ebd., S. 112) gebührt dem Erwachsenen, der Verantwortung für sein Handeln übernehmen kann. „Dem Kinde ziemt ein teilnehmendes Merken, dem Knaben das Erwarten, den Jüngling kleidet die Forderung der Teilnahme, damit der Mann dafür handeln möge.“ (Ebd., S. 68, Hervorh. i. Orig.) Dennoch soll Erziehung mit Blick auf das Handeln des künftigen Erwachsenen geschehen, denn „diejenige Erziehung [würde] verfehlt sein, welche nicht Entschließungen zum Wirken für das Wohl der Menschheit und Gesellschaft [...] zurückließe“ (ebd., S. 67). Die „Artikulation des Unterrichts“ gestatte eine „Anregung des Forderns, das in Handlung treten möchte. Aus solchen Anregungen erhebt sich in späteren Jahren, indem zugleich die Charakterbildung mitwirkt, das kräftige Fordern, welches Taten erzeugt.“ (Vgl. ebd., S. 68, Hervorh. i. Orig.) Es gibt somit in der Pädagogik HERBARTS eine Tätigkeit, „die den natürlich noch charakterlosen Kindern vorzüglich wohl ansteht“ und die auf späteres Handeln vorbereitet, „das Versuchen“ (ebd., S. 56, Hervorh. i. Orig.).

*Man denke sich diese Glieder im Verlauf des Lebens aufeinander folgend; so kommt die höchste Vertiefung für die früheste Jugend, die höchste Besinnung für das späteste Alter; die vollkommenste Mischung, – und diese hat den größten Koeffizienten, – für die längere Dauer des mittleren Alters. [...] In der Zeit realisiert gehören Vertiefung und Besinnung als Glieder einer Summe, im Begriff als Faktoren zueinander. Nun soll sich der Begriff in der Zeit realisieren. Die Nachfolge in der Zeit darf uns nicht veranlassen, die Person als verändert zu denken, indem sie von Vertiefung zu Besinnung übergeht. Vertiefung und Besinnung sollen zusammen eine Sinnesart ausmachen. Wir werden daher in jedem Gliede der Nachfolge beide Glieder wiederfinden wollen usf. Dies nötigt uns zur nten Variationsklasse hin.“*

Insgesamt bleibt „vollendete Vielseitigkeit unerreichbar“ (HERBART<sup>2</sup>1982, S. 52). Der Grad der Vielseitigkeit wird durch die Individualität sowie durch die ganz unterschiedlichen Lebensräume und Erfahrungswelten der Individuen begrenzt: „Nur so viel dürfen wir hierbei bemerken, daß zwischen den Extremen konzentrierter Vertiefung und allumfassender Besinnung die gewöhnlichen Zustände des Bewußtseins liegen“ (ebd.).

Bringt man schließlich „Vielseitigkeit“ in Beziehung zu HERBARTS höchstem und ganzem Zweck der Erziehung, so ist hier eine Form von Informationsverarbeitung angelegt, die Erziehung zum gedanklichen Handeln fordert, welches das tatsächliche Handeln des sittlich gefestigten Charakters unmittelbar vorbereitet. (Vgl. ebd., S. 113) Nach HERBART vollzieht sich „der größere Teil der Tätigkeit des gebildeten Menschen bloß innerlich“ (ebd., S. 112f.). „Der große Mann hat längst vorher in Gedanken gehandelt; er fühlte sich handelnd, er sah sich auftreten, ehe die äußere Tat, das Nachbild der innern, in die Erscheinungen eintritt.“ (Ebd., S. 113, Hervorh. i. Orig.) Deshalb ist HERBART der Überzeugung, daß die Bildung des Gedankenkreises der wesentlichste Teil der Erziehung ist (vgl. ebd., S. 114) und hebt die Bedeutung der Vielseitigkeit für die in der Moralität ange dachte Harmonie zwischen Einsicht und Wollen hervor: „Der Gedankenkreis enthält den Vorrat dessen, was durch die Stufen des Interesses [Merken und Erwarten, R.C.] zur Begehrung und dann durchs Handeln zum Wollen aufsteigen kann. [...] Klarheit, Assoziation, System und Methode müssen hier herrschen. Dann stemmt sich der Mut auf die Sicherheit der innern Ausführung, und mit Recht; denn äußere Hindernisse, die der Vorsicht eines geordneten Geistes unerwartet kommen, können den wenig schrecken, der da weiß, bei veränderten Umständen würde er sogleich neue

*Pläne schaffen.*“ (Ebd., S. 113, Hervorh. i. Orig.) Im Übergang vom Wissen zum Wollen übernimmt das Interesse die Funktion eines Vermittlungsgliedes. Das Interesse ist HERBART ein „*Wissen-wollen*“ (WILLMANN 1904, S. 31): Es beruht auf Wissen, „*steht in der Mitte zwischen dem bloßen Zuschauen und dem Zugreifen*“ (HERBART <sup>2</sup>1982, S. 55) und erfährt durch die Qualität „*vielseitig*“ die Eigenschaft, nach solch einer Erweiterung des Gedankenganges zu streben, die dem „*Charakter eine Leichtigkeit*“ (ebd., S. 56) verleiht, „*seine Entschließungen zu vollziehen*“ (ebd.).<sup>2</sup>

HERBARTS Gedanke der Vielseitigkeit gewann vor allem durch die Herbartianer Tuiskon ZILLER und Wilhelm REIN an schulunterrichtspraktischer Bedeutung. Johann Friedrich HERBART hatte seinen Ausführungen zur Vielseitigkeit bzw. zur Vielseitigkeit des Interesses die allgemeine Lehraussage folgen lassen: „*Um also das Gemüt stets beisammenzuhalten, schreiben wir vor allen Dingen dem Unterricht die Regel vor, in jeder kleinsten Gruppe seiner Gegenstände der Vertiefung und Besinnung gleiches Recht zu geben, also Klarheit jedes Einzelnen, Assoziation des Vielen, Zusammenordnung des Assoziierten und eine gewisse Übung im Fortschreiten durch diese Ordnung nacheinander gleichmäßig zu besorgen. Darauf beruht die Sauberkeit, welche in allem, was gelehrt wird, herrschen muß.*“ (Ebd., S. 66; Hervorh. i. Orig.) ZILLER und REIN knüpften an diese Forderung an und wandelten HERBARTS Lernmodell in eine Lehrform um – eine Übersetzung, die ihnen nicht nur Kritik aus den eigenen Reihen, sondern ganzer Pädagogengenerationen einbrachte. Bei allem mit Recht zu kritisierendem Mechanismus, den die Anwendung der Formalen Stufen im schulunterrichtlichen Alltag mit sich brachte, soll das mit ihnen verbundene Anliegen uns heute zumindest etwas Nachdenken wert sein.

Die Herbartianer ZILLERScher Richtung<sup>3</sup> bemühten sich durch ihre Lehrschritte, die Schülerinnen und Schüler einen möglichst in sich geschlossenen Lernweg beschreiten zu lassen. Ich darf REIN, PICKEL und SCHELLER in ihrer Einführung zu den *Formalen Stufen* zitieren: „*Der Unterricht kann nicht geben, er kann nur veranlassen, zu erwerben. Er hat die mannigfache Gedankenarbeit im Schüler anzuregen und zu leiten, aus der das Wissen,*

2 Vgl. auch HERBART <sup>2</sup>1964, S. 26: „*Wer [...] sein Gewußtes festhält und zu erweitern sucht, der interessiert sich dafür.*“

3 Die Einschränkung ist nötig, da nicht alle Herbartianer der ZILLERSchen Theorie von den *Formalen Stufen* folgten. Karl Volkmar STOY beispielsweise hielt sich streng an HERBARTS „*Stufen des Unterrichts*“ (HERBART <sup>2</sup>1982, S. 64ff.). (Vgl. STOY <sup>2</sup>1878; vgl. auch CORLIAND 1998, S. 23ff.).

die Einsicht erwächst, und die man [...] unter dem Namen ‚Lernen‘ zusammenfasst.“ (1903, S. 124, Hervorh. i. Orig.) Einen in sich geschlossenen Lernweg in diesem Kontext zu organisieren heißt: Der Unterricht hat nach einer Zielangabe

„1. durch eine Vorbesprechung das neue Pensum einzuleiten und vorzubereiten;

2. das Neue selbst darzubieten;

3. dasselbe unter sich und mit Älterem zu vergleichen und zu verknüpfen;

4. die begrifflichen Resultate abzuleiten und in systematischer Ordnung zusammenzustellen, und

5. das erlangte Wissen durch Anwendung in den Gebrauch überzuführen.“ (Ebd., S. 125)

Aus HERBARTS Stufen „Klarheit“, „Assoziation“, „System“ und „Methode“ leitet ZILLER die *Formalen Stufen des Unterrichts* „Analyse“, „Synthese“, „Assoziation“, „System“ und „Methode“ ab, die Wilhelm REIN – der kritischen pädagogischen Diskussion seiner Zeit folgend (vgl. z.B. v. SALLWÜRK o.J.) – umbenennt in „Vorbereitung oder Vorbesprechung“, „Darbietung“, „Verknüpfung“, „Zusammenfassung oder Ordnung“ und „Anwendung“. (Vgl. Ebd.) Die Herbartianer vermittelten so theoretisch wie praktisch den künftig Lehrenden eine Lehrabfolge aus der Überzeugung heraus, den Phasen des Lernens vollständig gerecht zu werden. Sie dachten und handelten vom Lernen (HERBARTS Modell) hin zum Lehren. Diesen Prozeß möchte ich aus der Sicht heutiger Anforderungen, nämlich daß Heranwachsende ihr Lernen zunehmend selbst organisieren können müssen, nochmals in der umgekehrten Richtung betrachten, also vom Lehren zurück zum Lernen.

### 3. Didaktische Kompetenzen von Lernenden

Die von Herbart und den Herbartianern theoretisch wie praktisch aufgezeigte untrennbare Verwobenheit von Lehren und Lernen auch in der zuletzt genannten Richtung – und zwar im Sinne eines lehrenden Lernens – zu denken und zu nutzen, liegt aus mindestens zweierlei Gründen auf der Hand:

Einerseits kennt wohl jeder den Effekt, daß man gerade durch Lehren besonders gut lernt, denn man muß die eigenen Lernschritte für andere nach-

vollziehbar gestalten und sie damit während der Planung selbst noch einmal bewußt gehen. Lerndefizite und Unklarheiten werden durch den Akt des Lehrens fühlbar, entweder in Form der eigenen Unsicherheit oder in der Kritik der Adressaten oder in ihrer Unaufmerksamkeit. Der Erfolg wiederum, andere für die präsentierte Sache eingenommen zu haben, wirkt lernmotivierend.

Andererseits sprechen für dieses methodische Mittel „Lernen lernen durch die Umkehrung in Lehren“ bzw. „lehrend Informationsverarbeitung lernen“ die eingangs erwähnten Informationsdifferenzen zwischen den Lernenden sowie vor allem die Informations- und Kompetenzvorsprünge der Lernenden gegenüber den professionell Lehrenden. Besonders Schulen werden sich nicht mehr länger vor dem verschließen können, womit Familien längst konfrontiert werden. Dort beginnt sich das Generationenverhältnis neu auszugestalten. Der rasante Fortschritt der Informationstechnologie kehrt die Asymmetrien zwischen den Generationen um oder zwingt die Eltern – wollen sie auch weiterhin am Fortschritt der Kinder teilhaben und ihn fördern –, sich gemeinsam mit den Heranwachsenden auf die ständig neuen Anforderungen einzustellen und mit ihnen zusammen zu lernen. Wer kennt nicht längst die Situation, daß die eigenen Kinder Handys oder Computer in einer Weise beherrschen, daß man sich schließlich deren natürlicher Aufgeschlossenheit und Neugier neuen Dingen gegenüber ergibt. Die eigenen Kinder belehren permanent – natürlich im positiven Sinn, d.h. die Eltern verlassen sich letztlich auf den kompetenten Ansprechpartner in der Familie. Bettina HURRELMANN spricht in diesem Zusammenhang in ihren Analysen zu „Medien – Generationen – Familie“ davon, daß erstmals mit dem Auftreten des Computers eine „Umkehrung der Kompetenzverhältnisse ins Haus“ stehe; der Computer bringe der jüngeren Generation einen Vorsprung an Medienkompetenz. (Vgl. 1999, S. 113) Es liegt also auch im Schulbereich<sup>4</sup> nahe, die Differenzen für einen Austausch zu nutzen, der sich an den subjektiven Lernerfahrungen und -bedürfnissen der primär Lernenden orientiert und die Übernahme partieller Lehrfunktionen durch sie einschließt.

---

4 Ich verweise deshalb besonders auf das pädagogische Handlungsfeld „Schule“, da hier die Abhängigkeit der Lernenden von den professionell Lehrenden aufgrund der Schulpflicht stark ausgeprägt ist und ein Nachdenken über didaktische Kompetenzen, dem bisher unangetasteten Kompetenzbereich des Lehrers bzw. der Lehrerin, somit wohl am nachhaltigsten gerechtfertigt werden muß. Dennoch ist das angesprochene Problem kein spezifisch schulisches.

Beide Argumente – „bewußter lernen durch eine Umkehrung in Lehren“ und „Informationsdifferenzen“ (bedingt durch die Zunahme der persönlichen Bedeutsamkeit des Lernens) – geben dringend Anlaß, nach einer didaktischen Kompetenz von Lernern zu fragen.

Diese Frage diskutierte Lothar KLINGBERG bereits 1987 (vgl. KLINGBERG 1987; vgl. auch 1990). Seine Auflösung der didaktischen Grundrelation „Lehren und Lernen“ auf der Basis einer Analyse der Positionen von Lehrenden und Lernenden im Schulunterricht mündet in die Forderung nach einem didaktischen „Konzept des lehrenden und lernenden Lehrers und des lernenden und (auch) lehrenden Schülers“ (KLINGBERG 1987, S. 21, Hervorh. i. Orig; 1990, S.43).

Während der lehrende und lernende Lehrer inzwischen als wesentlicher Faktor der Schulentwicklung anerkannt wird<sup>5</sup>, tut man sich nach wie vor mit dem lernenden und lehrenden Lerner in der unterrichtlichen Praxis wie auch in der didaktischen Theorie schwer. Es dominiert das traditionelle Verständnis der didaktischen Grundrelation: Für didaktische Handlungen einschließlich der Entwicklung entsprechender Kompetenzen sind die professionell Lehrenden zuständig, dafür sind sie ausgebildet und durch einen Arbeitsvertrag legitimiert. Zu ihrem beruflichen Selbstverständnis gehört es, den Unterricht zu planen, in Szene zu setzen und über ihn zu reflektieren. Daß Lernende in der erhofften Weise reagieren, ausführen, mitmachen, sich einbringen, wird stillschweigend vorausgesetzt.<sup>6</sup>

Kritisiert wurde die hier angedeutete widersprüchliche Situation schon seit längerem. Ich erinnere nur an die Feststellung von Wilhelm PETERBEN (vgl.

---

5 Es sei auf solche Sichtweisen hingewiesen, die durch ihre Akzeptanz der einzelnen Schule als Gestaltungseinheit bewußt auf Lernprozesse innerhalb der Lehrerkollegien im Interesse von Schulqualität und Professionskultur abzielen. Hierzu sei stellvertretend Ewald TERHART genannt, der in solchen „Bemühungen um die Etablierung bzw. Beförderung einer Kultur der professionellen Kooperation“ ein „zentrales Element der Professionalisierung der Lehrertätigkeit“ sieht. (Vgl. <sup>2</sup>1997, S. 463).

6 Die „großen“ didaktischen Modelle“ (GUDJONS 41995, S. 231) stützen indirekt diese hierarchische Zuständigkeitsverteilung: So macht Wolfgang SCHULZ z.B. bereits im Untertitel zu seinem Beitrag „Die lehrtheoretische Didaktik“ deutlich, daß didaktisches Handeln professionelle Tätigkeit ist. (Vgl. SCHULZ 51989, S. 29) Das bekräftigt er an anderer Stelle, indem er die Schüler als Interaktionspartner der didaktisch Handelnden kennzeichnet (vgl. ebd., S. 30). Eine Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an didaktischen Handlungen steht für SCHULZ allerdings außer Frage: „Im Zweifelsfalle ist ein einfacher Ablaufplan, der die Schüler zu Mitplanern oder wenigstens Mitwissern ihrer Lernarbeit macht, einem kunstvoll kanalisierenden Unterrichtsentwurf vorzuziehen“ (ebd., S. 43).

<sup>2</sup>1989, S. 54), daß die Schüler in den meisten Theorien tatsächlich bloß den Stellenwert von Objekten hätten. Ebenso wendet Hilbert MEYER ein, daß die didaktischen Theorien den Schülerspekt insofern vernachlässigten, als daß sie „*einseitig die Entscheidungskalküle des Lehrers in den Vordergrund*“ (<sup>1</sup>1991, S. 182) rückten. Schüler kämen zwar in den Didaktiken vor. „*Sie erscheinen jedoch als Objekte der Unterrichtsplanung und nicht als Subjekte des Unterrichts.*“ (Ebd.) Inzwischen geht aber die aktuelle Didaktikforschung über die kritische Konstatierung hinaus (vgl. MEYER/SCHMIDT 2000; vgl. auch MEYER/JESSEN 2000). Meinert A. MEYER und Silke JESSEN beginnen in ihrem Beitrag zur Schülermitbeteiligung im Fachunterricht unter Bezugnahme auf Lothar KLINGBERG den Lernenden didaktische Kompetenzen in gewissen Grenzen zuzugestehen: „*Selbstverständlich muß dieser Begriff [didaktische Kompetenz von Schülern, R.C.] vorsichtig verwandt werden, weil es wenig glaubwürdig wäre, den Schülern die gleiche didaktische Kompetenz zuzubilligen, die wir von Lehrern nach einem langen Universitätsstudium und dem sich anschließenden Referendariat erwarten*“ (2000, S. 713, Hervorh. i. Orig.).

Beide lenken zu Recht auf die ursprüngliche Bedeutung des Begriffs „*didaktische Kompetenz*“ hin. Das mehr oder weniger spontane Lehren der Schüler, ist längst nicht didaktisch qualifiziert, denn das Adjektiv „*didaktisch*“ weist, wenn man es nicht einfach synonym zu „*unterrichtlich*“ gebraucht, auf ein an Unterrichtstheorie orientiertes Verständnis bzw. Handeln hin. Das Unterrichtliche und das Didaktische stehen dann im Verhältnis von Realprozeß und theoriegeleiteter Reflexion, bzw. Unterricht wird als Objektebene von Didaktik als Theorieebene differenziert. (Vgl. KLINGBERG 1990, S. 23) Das bekräftigt zunächst die Position, daß didaktische Kompetenz eine originär dem Lehrer zukommende Qualifikation ist.

Dennoch ist der lehrende Schüler oder auch der lehrende Student ein reales Phänomen institutionalisierter Formen des Lehrens und Lernens. Man denke an solche Beispiele, daß Lernende sich in Gruppenarbeit untereinander belehren bzw. sich gegenseitig etwas erklären, daß sie Vorträge halten. Des weiteren sind sie gefordert, Ergebnisse von Projektarbeit anderen auf die verschiedenste Art zugänglich zu machen; sie führen Experimente vor, planen bei der Gestaltung von täglichen Übungen Aufgaben für ihre Mitschüler und vieles mehr. Außerdem dürfte wohl unbestritten sein, daß es Übergänge bzw. Qualitätsstufen von „*bloßem Lehren*“ hin zu „*didaktisch qualifiziertem Lehren*“ gibt, daß diesbezüglich Kompetenzsteigerungen

möglich sind, die auch Lernende als zuständige Akteure von Lehren-Lernen-Prozessen betreffen.

Professionell Lehrende, die kooperative und offene Lernformen nutzen, auf Präsentations- und Vortragsarbeit Wert legen, beteiligen Lernende mindestens indirekt an den didaktischen Kompetenzbereichen der Planung, Gestaltung und Reflexion von Lehren und Lernen. Diese Beteiligung wird effektiviert durch die angesprochene didaktische Qualifizierung der Lerner. Der Blick weitet sich vom eigenen Lernen auf das Lernen der Mitschüler oder Kursteilnehmer, denn didaktische Kompetenz mißt sich am Lernerfolg der anderen. Es geht nicht nur darum, eigene Ergebnisse oder die Ergebnisse der Gruppe zu präsentieren, um eine bestimmte Leistung oder Leistungsfähigkeit nachzuweisen, sondern auch und vor allem darum, die Ergebnisse für die übrigen so aufzubereiten, daß auch sie etwas für sich verwerten können. Der Perspektivenwechsel eröffnet Möglichkeiten, Verantwortung zu übernehmen – oder läßt z.B. jede erziehungswissenschaftliche Lehrveranstaltung zu einem pädagogischen Praxisfeld werden.

Der angesprochene Perspektivwechsel wird zum dritten und m.E. wichtigsten Argument für die Qualifizierung der didaktischen Kompetenz von Lernenden. Die Förderung dieser Kompetenz zielt auf eine Leistungssteigerung, die sich im Umgang mit anderen qualifiziert. Die Bedeutung vor allem von Schul- und Unterrichtskonzepten, deren Qualität sich an Schulleistung *und* am Umgang erweist, bedarf nach den schockierenden Ereignissen von Erfurt keiner weiteren Rechtfertigung.

In diesem Sinn verstehe ich als Resultat der heutigen Überlegungen – verbunden mit einem Rückblick auf Ergebnisse eigener empirischer Untersuchung in einem anderen Gesellschaftssystem (vgl. CORIAND 1994 und 1996) – unter didaktischen Kompetenzen der Lernenden

- a) ihre objektiv gegebene Zuständigkeit für unterrichtliche Kommunikationsprozesse, denn ohne sie findet Unterricht nicht statt.
- b) ihre Urteils- und Handlungsfähigkeit, die sich auf aktive Teilhabe an der Planung, Gestaltung und Auswertung unterrichtlicher Kommunikationsprozesse bezieht. Didaktische Kompetenz schließt sowohl Verantwortung für den eigenen Lernprozeß ein als auch Mitverantwortung für das Lernen anderer.

Die Verantwortung für den institutionalisierten Lehren-Lernen-Prozeß in seiner Gesamtheit bleibt beim professionell Lehrenden. Von seiner didakti-



schen Kompetenz sowie von den institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen wird es in erheblichem Maße abhängen, wie weitreichend sich die Beteiligung der Lernenden an der Planung, Gestaltung und Reflexion von Lehren und Lernen gestaltet.

Indem Lehrende beginnen, die Entwicklung didaktischer Kompetenzen von Lernenden als produktives Moment für Unterrichtsgestaltung anzuerkennen und bewußt zu fördern, lassen sie sich jedoch auch auf Spielräume ein, die sie in ihrer Arbeit durchaus verunsichern oder sogar überfordern können. Denn so agierende Lehrerinnen und Lehrer beschleunigen eine Verschiebung der Machtverhältnisse, weil Lernende, die Verantwortung übernehmen, auch entscheiden und bestimmen werden. Aber ist nicht genau das gewollt? Geht man davon aus, daß Macht zu verantworten ist, dann läßt sich mit Klaus Prange antworten: Indem wir erziehen, heben wir „*das Gefälle der Macht*“ auf, „*so daß das Kind Schritt für Schritt seiner selbst mächtig wird*“. (Vgl. 1992, S. 91)

Im Übrigen – so viel noch als Schlußbemerkung – hatte HERBART offensichtlich kein Problem damit, die traditionellen Zuständigkeiten im Unterricht, d.h. der Lehrer lehrt und der Schüler lernt, zu durchbrechen, wenn es darum ging, eine pädagogische Situation „*takt*“voll zu meistern. Wie Friedrich BARTHOLOMÄI – HERBARTbiograph und Schüler Karl Volkmar STOYS – zu berichten wußte, stand HERBART während seiner Hauslehrerzeit bei der Familie STEIGER vor dem Problem, daß er seinen Schüler Ludwig weder für die Mathematik noch Musik oder Griechisch aufzuschließen vermochte. Er veränderte kurzerhand seine Methode und setzte bei Ludwigs größtem Interesse, dem Interesse für Chemie an. Hier ließ sich HERBART von Ludwigs Begabung so weit mitreißen, daß Ludwig ihn zum Experimentieren aufforderte und HERBART – so BARTHOLOMÄI – sein interessierter Mitschüler wurde. (Vgl. BARTHOLOMÄI<sup>3</sup>1883, S. XXIX)

#### Literatur:

- BARTHOLOMÄI, Friedrich: Johann Friedrich Herbart. In: BARTHOLOMÄI, Friedrich (Hrsg.): Joh. Friedr. Herbarts Pädagogische Schriften. Bd. 1. Langensalza<sup>3</sup>1883, S. IX-CVIII.
- BLAB, Josef Leonhard: Pädagogische Theorie im mathematischen Modell. Zum Verhältnis von Pädagogik und Mathematik beim jungen Herbart. In: Pädagogische Rundschau 23 (1969), S. 224-236.

- CORIAN, Rotraud: Die Selbsttätigkeit des Schülers und die Führungsrolle des Lehrers – kritischer Rückblick auf Didaktikforschung der 80er Jahre in der DDR. In: KRÜGER, Heinz-Hermann/MAROTZKI, Winfried (Hrsg.): Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Opladen 1994, S. 233-242.
- CORIAN, Rotraud: „Subjektposition“ und Unterrichtsgestaltung – nachträgliche Gedanken über einen Forschungsansatz innerhalb der DDR-Didaktik. In: Neue Sammlung 36 (1996), S. 545-556.
- CORIAN, Rotraud: Karl Volkmar Stoy – ein Herbartianer? In: CORIAN, Rotraud/WINKLER, Michael (Hrsg.): Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte. Weinheim 1998, S. 15-30.
- GUDJONS, Herbert: Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn <sup>4</sup>1995.
- HEILMANN, Thomas: Das Bildungsprofil für New Economy. In: Deutsche Fragen. Symposium des Bundesverbandes deutscher Banken und der Technischen Universität Dresden. Welche Bildung für morgen? Dresden 2000, S. 44-50.
- HERBART, Johann Friedrich: Über die ästhetische Darstellung der Welt, als das Hauptgeschäft der Erziehung. 1804. In: BARTHOLOMÄI, Friedrich (Hrsg.): Joh. Friedr. Herbarts Pädagogische Schriften. Bd. 2. Langensalza <sup>3</sup>1884, S. 184-200.
- HERBART, Johann Friedrich: Diktate zur Pädagogik. 1802/1803. In: WILLMANN, Otto/FRITZSCH, Theodor (Hrsg.): Johann Friedrich Herbarts pädagogische Schriften. Bd. 1. Osterwieck/Harz und Leipzig <sup>3</sup>1913, S. 129-175.
- HERBART, Johann Friedrich: Umriß pädagogischer Vorlesungen. 1835. Besorgt von Josef Esterhues. Paderborn <sup>2</sup>1964.
- HERBART, Johann Friedrich: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. 1806. In: ASMUS, Walter (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften. Bd. 2. Pädagogische Grundschriften. Stuttgart <sup>2</sup>1982, S. 9-155.

- HURRELMANN, Bettina: Medien – Generationen – Familie. In: GOGOLIN, Ingrid/LENZEN, Dieter (Hrsg.): Medien-Generation. Beiträge zum 16. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen 1999, S. 99-124.
- KLINGBERG, Lothar: Überlegungen zur Dialektik von Lehrer- und Schülertätigkeit im Unterricht der sozialistischen Schule. Themenheft der Potsdamer Forschungen. Wissenschaftliche Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule „Karl Liebknecht“ Potsdam 1987.
- KLINGBERG, Lothar: Lehrende & Lernende im Unterricht. Zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterrichtsprozeß. Berlin 1990.
- MEYER, Hilbert: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Frankfurt a.M. <sup>11</sup>1991.
- MEYER, Meinert A./JESSEN, Silke: Schülerinnen und Schüler als Konstrukteure ihres Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik. 46 (2000), S. 711-730.
- MEYER, Meinert A./SCHMIDT, Ralf (Hrsg.): Schülermitbeteiligung im Fachunterricht. Englisch, Geschichte, Physik und Chemie im Blickfeld von Lehrern, Schülern und Unterrichtsforschern. Opladen 2000.
- PETERSEN, Wilhelm H.: Lehrbuch Allgemeine Didaktik. München <sup>2</sup>1989.
- PRANGE, Klaus: Intention als Argument. In: LUHMANN, Niklas/SCHORR, Karl Eberhard (Hrsg.): Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M. 1992, S. 58-101.
- REIN, Wilhelm/PICKEL, A./SCHELLER, E.: Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartschen Grundsätzen. Bd. 1. Das erste Schuljahr. Leipzig <sup>7</sup>1903.
- SALLWÜRK, Ernst von: Herbarts Unterrichtsstufen und Zillers Formalstufen. In: REIN, Wilhelm: Professor Beyschlag und die Volksschule. O.O. und o.J., S. 76-86.
- SCHULZ, Wolfgang: Die lehrtheoretische Didaktik. Oder: Didaktisches Handeln im Schulfeld. Modellskizze einer professionellen Tätigkeit. In: GUDJONS, Herbert/TESKE, Rita/WINKEL, Rainer (Hrsg.): Didaktische Theorien. Hamburg <sup>5</sup>1989, S. 29-45.
- STOY, Karl Volkmar: Encyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik. Leipzig <sup>2</sup>1878.

STOY, Karl Volkmar: Schule und Leben. Erste pädagogische Bekenntnisse. 1844. In: Stoy, Heinrich (Hrsg.): Karl Volmar Stoy's kleinere Schriften und Aufsätze. Leipzig 1898, S. 5-18.

TERHART, Ewald: Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: COMBE, Arno/HELSPER, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M. <sup>2</sup>1997, S. 448-471.

WILLMANN, Otto: Stärke und Schwäche der Herbartischen Didaktik. In: WILLMANN, Otto: Aus Hörsaal und Schulstube. Gesammelte kleinere Schriften zur Erziehungs- und Unterrichtslehre. Freiburg i. Br. 1904, S. 29-36.



## Friedrich Wißmann

*Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess und die Aufgabe des Erziehenden – Eine Erinnerung an die Lernkultur Johann Friedrich Herbarts*

### 1. Aktuelle Diskussion um die Qualitätssicherung von Schule

In der gegenwärtigen Diskussion zur Qualität der Schulbildung in Deutschland werden die gängigen Kriterien aufgeführt, die die Leistungsfähigkeit von Schulen mit Hilfe einer üblichen von Indikatoren gesteuerten Rechnung darstellen. Hierzu gehören vor allem die Wertigkeit der Abschlüsse und die bewältigten Schülerzahlen, die Zeugnisse und Stundentafeln, die Zahl der Unterrichtsstunden, der Fächerkanon usw.

Selten wird in den Anleitungen zur Qualitätssicherung von Schulen inhaltlich nachgefragt, welche Lernkultur an den Schulen herrscht. Diese könnte sich darin widerspiegeln, ob die Lehrer sich damit befassen, wie und warum Schülerinnen und Schüler im Alltag ihre Aufgaben bewältigen oder dabei scheitern. Anders ausgedrückt: Es wird selten darauf geachtet, ob Schülerinnen und Schüler einen aktiven Lernprozess erfolgreich aufnehmen oder nicht und woran es liegen könnte, wenn etwas gelingt oder misslingt.

In einer Werbebroschüre des Niedersächsischen Kultusministeriums, die zur Berufswahl des Lehrers animieren will, war von einer Lehrerin zu lesen:

**„Ich bin Lehrerin geworden, weil ich Schülern die Möglichkeit zum Lernen geben möchte.“**

Ein schlichter aber gültiger Satz, der einen hohen pädagogischen Anspruch formuliert. So muss die allgemeine Aufgabenbeschreibung der Institution Schule lauten, wenn sie ihr Ziel erreichen will, junge Menschen dazu zu befähigen, das gesellschaftliche Leben aktiv mit zu gestalten.

Die Wirklichkeit sieht nicht so ideal aus:

„*Non vitae, sed scholae discimus!*“ so lautet der Originalsatz von SENECA, dem römischen Philosophen und Politiker aber auch Erzieher (4 v. Chr. bis 65 n. Chr.). Und so beurteilen wir auch heute im großen und ganzen noch,

weil mehr für die Schule gepaukt wird als sinnvoll für Aufgaben in der zukünftigen Gesellschaft zu orientieren. Das liegt an der Institution Schule selbst, die ein gewaltiges Dilemma mit sich trägt. Denn HERBARTS Einschätzung ist diesbezüglich auch heute gültig:

**„Die Verschiedenheit der Köpfe ist das große Hindernis aller Schulbildung.“** (Johann Friedrich HERBARTS Pädagogische Schriften. Hrsg. von WILLMANN, FRITZSCH; Bd. III Leipzig 1919, S. 556)

Wenn also der Stoff durchgezogen wird, egal ob etwas für die Schüler dabei Sinnvolles vermittelt wird, dann ist schnell festzustellen, dass in ungünstigen Fällen Nachhilfeunterricht beansprucht werden muss. Denn am Ende des Schuljahres soll für die Eltern die Konkurrenzfähigkeit der eigenen Kinder erhalten bleiben. In der Fachliteratur wird inzwischen von der „Zweiten Schicht“ gesprochen, die einen hohen Stellenwert im Rahmen der schulisch orientierten Bildung und Ausbildung einnimmt. Im Durchschnitt sollen 20% der Schülerinnen und Schüler in diesem boomenden Sektor unseres Bildungswesens gelandet sein. Und es gibt inzwischen auch Wissenschaftler, die dieser Tatsache einen positiven Platz einräumen. Denn es geht darum, wie eine sinnvolle pädagogische Betreuung von Schülerinnen und Schülern gestaltet werden könnte. In kleinen Gruppen oder im Einzelunterricht können sich erfahrungsgemäß gute Einflussmöglichkeiten ergeben.

Gesellschaftspolitisch ist dies jedoch eine fragwürdige Reaktion oder Einstellung. Denn wenn der Bildungsprozess in der Schule nicht gelingt, dann sind diejenigen Schülerinnen und Schüler am meisten benachteiligt, deren Elternhaus nicht die Bildungsnähe aufweist, die alle so sehr wünschen, die eine gedeihliche Arbeit in und mit Schule wollen.

Die Kardinalfrage lautet: Wie kommt die Schule aus dem Dilemma heraus, in dem sie wegen der Verschiedenheit der Köpfe steckt? Wie bewältigt ein guter Lehrer die Herausforderung, die in der Verschiedenheit der Köpfe enthalten ist?

Anders gefragt: Worin liegen die pädagogischen Erfolge begründet, die die Befürworter der „Zweiten Schicht“ entdecken?

## 2. Welche Konsequenzen werden aus der Existenz der Nachhilfe gezogen?

Auch hier kann der Einstieg mit HERBART genommen werden. Es wird notwendig sein, dass bei einer Reflexion des Schulscheiterns konsequent mit ihm danach gefragt werden muss, wie Lehrer ihren „alten Schlendrian“ überwinden. Damit meint HERBART nichts anderes, als dass Lehrer, wenn sie feststellen können, dass ihre Arbeit nichts fruchtet, in sich gehen müssen, um bei sich selbst erst einmal klar zu machen, ob denn im eigenen pädagogischen Bemühen etwas falsch angelegt ist. Anders ausgedrückt: Wenn Lehrer dazu da sind, Schülern die Möglichkeit zum Lernen zu geben, dann sind sie gezwungen, zuerst ihr eigenes Vermögen zu reflektieren, sobald diese mit ihrer schulischen Aufgabe nicht erfolgreich gewesen sind. Alles Rasonieren hilft wenig, denn die veränderten Lebensbedingungen und gesellschaftlichen wie schulischen Zustände sind so wie sie sind. Und sie lassen sich so schnell nicht in kindgerechte umwandeln und gestalten.

Es ist von der Problemlage relativ einfach, dem allgemeinen Dilemma der Schule die Erfolgsindikatoren der Nachhilfeinstitute entgegenzuhalten. Es sind sattsam bekannte Gesichtspunkte:

1. der Zeitfaktor: Am Vormittag bleibt für den einzelnen zu wenig Zeit;
2. die Zuwendung: Kinder sind heute zuviel sich selbst überlassen;
3. der Gruppenstress: In der Schule kann man nicht reden und muss still sitzen;
4. die Intensität der Betreuung: individuelle Hilfen werden nicht ermöglicht;
5. der Leistungsdruck: Es gibt Strafarbeiten; die Lehrer schimpfen.

Unterstützt werden solche Aufzählungen auch von ernst gemeinten Betrachtungen aus der Wissenschaft. So verweist etwa der aus Bielefeld bekannte Sozialisationsforscher Klaus HURRELMANN darauf, dass die Institutionen der „Zweiten Schicht“ deutliche Tendenzen einer Professionalisierung aufweisen: klare Leitungsstrukturen, eigene Budgets, administrativ erfahrene Leute und flexibel angestellte Lehrende: kurzum sie bilden nach diesen Erkenntnissen den „Kern eines neuen organisatorischen Paradigmas von Schule“. („Pädagogik“. Beltz-Verlag; Heft 7/8 2001, S. 46)

Es mag sein, dass diese neue Kommerzialisierung von Schulbildung einen bedenkenswerten Erfolg gegenüber dem herkömmlichen Schulsystem auf-



weisen kann, weil eben die auftretenden Lerndefizite gezielt behoben und die vorhandenen Leistungspotentiale sachgerecht gesteigert werden. Die kleinen Gruppen und die Möglichkeit einer strikten Individualisierung des Unterrichts bringen Vorteile, die so in den öffentlichen Klassenräumen nicht stattfinden können, wo eben im gewohnten Stil der Stoff gnadenlos durchgezogen wird, oft auch muss oder soll.

Die große Frage, die sich dennoch auftut, lautet: woher haben die in der „Zweiten Schicht“ tätigen Lehrenden ihre Profession und worin besteht sie überhaupt?

Hier dürften sich berechtigte Zweifel melden, denn von einer verbesserten Ausbildung der Lehrenden ist nirgendwo die Rede, wohl aber von Management. Und dass alle in der Nachhilfe tätigen Lehrkräfte gewissermaßen Vollblutpädagogen sein könnten, die ihr Handwerk so geschickt anwenden, dass sie im Sinne Friedrich COPEIS die charismatische Kraft zum „*fruchtbaren Moment*“ (Friedrich COPEI. *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*. 2. Aufl. Heidelberg 1950) fortlaufend inszenieren könnten und so auf ihren pädagogischen Erfolgswellen die großartigen Ergebnisse erzielen, die immer wieder in Werbeschriften aber jetzt auch in Kreisen der Wissenschaft beschworen werden, das darf mit Fug und Recht bezweifelt werden. Könnte es nicht vielmehr so sein, dass dieser Kommerz auch seinen Schwindel hat?

Hier soll ein positiver Reflex weiterhelfen. Welche Chancen wären in diesem pädagogischen Umfeld gegeben, wenn wir denn um die gesellschaftliche Erscheinung der Nachhilfe nicht herum kommen. Mit dem schon zitierten HURRELMANN zu formulieren: „*Wäre es nicht eine List des Systems, dass diese Schulen mit den öffentlichen Schulen zusammenarbeiten?*“ (ebda.), um dann unser gegenwärtiges Schulwesen gründlich zu verändern, d. h. verbessern!

### 3. Die Aufgaben der Lehrenden

Wie so oft in ganz praktischen aber auch schulpädagogischen Fragen kann uns auch hier J. F. HERBART weiterhelfen. Ohne Zweifel würde er die Grundhaltung der Lehrerin, die anfangs zitiert wurde, unterstrichen haben: „*Ich bin Lehrerin geworden, weil ich Schülern die Möglichkeit zum Lernen geben möchte.*“ Nur, wie kann dieser Anspruch umgesetzt werden? Wie

will ein Lehrender ermitteln, dass ihm der aufgetragene Bildungsprozess auch gelingt?

In seinem Vortrag vor der Deutschen Gesellschaft in Königsberg „Über das Verhältnis der Schule zum Leben“ macht HERBART eine Zwischenbemerkung gewissermaßen, die es wie so oft bei ihm, in sich hat:

*„Nicht für die Schule zu lernen, sondern für das Leben, gebietet ein alter Spruch, der wohl, zum Widerspruch reizend, uns bewegen könnte zu fragen, wo denn das wahre Leben zu finden sei, ob in dem zeitigen Wechsel von Lust und Schmerz, Geschäft und Abspannung oder vielmehr in der Erhebung über die Zeit, in der Betrachtung des Bleibenden, im Streben nach ewig wahrer Erkenntnis, im Anschauen des Guten und Schönen, wie es der Schule insoweit zukommt, als die menschliche Natur es gestattet. Doch hüten wir uns zu übertreiben! Gar manche loben das Ewige, die nicht wissen, was die Zeit wert ist. Zeitlich ist alle Gelegenheit, auch die, welche der edle Mensch benutzt, um Bleibendes zu wirken, auch die, welche den Funken schlägt, durch den in des charakterlosen Jünglings Brust die edlen Triebe zuerst entzündet werden. Des Wechsels bedarf der Mensch, um sich zu entwickeln und zu bilden, versuchen muß er sich, versuchen muß ihn die Welt; denn nur in der Mitte des Handelns und des Leidens entspringt jene Selbständigkeit, die, nachdem sie da ist, sich als dauernd, als beharrend allem ferneren Wechsel innerlich entgegenstemmt. Daher können wir die Schule nicht preisen auf Kosten des Lebens; der Schüler soll ein Mann werden, und den Mann macht das Leben gerade insofern, als es der Schule entgegensteht.“* (Johann Friedrich HERBART: Pädagogische Schriften. Hrsg. von W. ASMUS. Düsseldorf/ München 1964 Bd.1 , S. 160f.)

So ist es: Zeitlich ist alle Gelegenheit im Bildungsprozess und der fruchtbare Moment muss gefunden und genutzt werden. Damit sind wir beim zentralen Anliegen dieses Diskussionsbeitrages: Wie schafft man es als Lehrer, die Gelegenheit zu erkennen und dann auch zu nutzen?

HERBART führt in diesem Zusammenhang eine Kategorie in die Lehrerbildung ein, die so selbstverständlich erscheint, dass es für den erfahrenen Experten vielleicht als banal vorkommen mag, wenn sie hier genannt und in den Mittelpunkt gerückt wird: **die Beobachtung!**

In der gegenwärtigen Lehrerbildung ist allerdings diese Kategorie kaum vorhanden. Selbst an den Universitäten, die sich zugute halten können, mit solchen fortschrittlichen Besonderheiten aufzuwarten wie Projektstudium, Einphasigkeit, Schulpraktika während des Studiums mit Vorbereitung und

Auswertung, ist dieser Ansatz, mit Hilfe von Beobachtungen sich dem Phänomen des aktiven Bildungsprozesses beim Schüler zu nähern, eher eine Leerstelle. Anders und einfacher gefragt: Wie können die Lehrer sich befähigen, bei Schülern festzustellen, wie sie aktiv lernen?

Um Missverständnissen aus dem Weg zu gehen: es geht hier nicht um Tests, Arbeiten schreiben, Prüfungen abnehmen und ähnlichen feed backs. Es soll vielmehr auf die Frage zu gegangen werden, mit welchen Einflussmaßnahmen der Bildungsprozess bei jungen Menschen initiiert und unterstützt werden kann.

Dazu HERBART:

*„Die Erfahrung (des Erziehenden) muß an einzelnen, lange und genug beobachteten Subjekten gemacht werden. Sonst kann man nicht ins Innere blicken. In Schulen, wo sich der Lehrer wenig auf einzelne einlassen kann, erscheinen alle viel weniger bildsam, als sie im Grunde sind; denn es offenbart sich nur dasjenige geringe Quantum von Bildsamkeit, welches der kurzen und der schnell überhingehenden Berührung gehorcht, die der Lehrer an den einzelnen wenden kann. ... der Lehrer <muß> ein sehr geübter Beobachter sein; sonst wird ihm dies ganz entgehen.“*

*(„Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen, unter denen sie nützen können.“ 1813 vor der wissenschaftlichen Deputation. ASMUS-Ausgabe s.o. Bd. 3. S. 71/2)*

In der deutschen Sprache heißt es sprichwörtlich, dass man nicht in das Innere eines anderen Menschen blicken kann. Deshalb erscheint hier die Äußerung HERBARTS doch ein wenig rätselhaft. Es sei denn, wir interpretieren ihn dahingehend, dass der Lehrer sich mit seiner Beobachtung der besonderen Verfassung des einzelnen Schülers mit seinen Problemen nähern können soll. Denn die Aufgabe ist es gerade, von dem „*Menschenhaufen*“ mit dem entsprechenden „*Totaleindruck*“ - wie HERBART formuliert - sich zu lösen, um sich dem Individuum nähern zu können.

Auch das mag ja banal oder auch idealistisch klingen, weil so etwas eher gesagt als in die Wirklichkeit umgesetzt werden kann. Dennoch ist diese Fähigkeit, als Lehrender sich also der je eigenen Bedürfnislage einer einzelnen, sprich individuellen Schülerpersönlichkeit zu öffnen, von zentraler Bedeutung im Bildungsprozess.

Um dies zu verdeutlichen, ist es erneut angebracht, sich auf HERBARTS Originalausdruck zu verlassen. Im Bewusstsein des Dilemmas der Schule, dass

*die Verschiedenheit der Köpfe ... das große Hindernis aller Schulbildung* sei, ist es die größte Herausforderung für den Lehrenden, sich diesem Umstand, sich dieser Tatsache zu stellen. Es ist seine Aufgabe, sich in diesem Dilemma produktiv zu erweisen, sonst gelingt es nicht, die verantwortungsvolle Einflussnahme auf Schülerinnen und Schüler positiv zu wenden. Dann wird vom Lehrer mehr verlangt, als sein Fachwissen, wie es so plastisch heißt, rüber zu bringen.

Hier passt ein Wort von HERBART:

*„Sei er noch so gelehrt, der Kreis seines Wissens muß ihm verschwinden gegen all das Wissen, worunter er zu wählen haben sollte, um für seinen Zögling das Angemessenste auszuheben.“*

(„Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung“; 1810 vor der Deutschen Gesellschaft. ASMUS-Ausgabe s.o. Bd. 1, S. 149)

Diesen Satz näher zu betrachten und auseinander zu nehmen, lohnt sich schon deshalb, weil deutlich wird, dass es im pädagogischen Prozess nicht so sehr darauf ankommt, dass es einen fruchtbaren Moment beim Schüler geben muss, den der Lehrer dann zu nutzen hat, sondern dass es darauf ankommt, dass der Lehrende den fruchtbaren Moment bei sich gewinnen muss, um seiner Schülerin oder seinem Schüler **das Angemessenste auszuheben**.

Es ist also nach HERBART die zentrale Aufgabe des Lehrers zu beobachten, wie jemand lernt, um Möglichkeiten zu finden, dieses Lernen zu ermöglichen und dann zu unterstützen. Der fruchtbare Moment ist also nicht im Charisma der eindrucksvollen Lehrerpersönlichkeit gegeben, sondern er ergibt sich aus dem Bemühen, die Lerneigenschaften bei den anvertrauten jungen Menschen zu entdecken. Lernen muss jeder schon für sich selbst, das ist so wie in jedem organismischen Prozess.

Wie für unsere Themenstellung aktuell und modern HERBART diese pädagogische Problemlage aufgegriffen hat, mag mit einem Verweis auf einen Vortrag von Theodor W. ADORNO belegt werden, den dieser mit „*Tabus über dem Lehrberuf*“ (In: „*Erziehung zur Mündigkeit*“. Suhrkamp Taschenbuch, Frankfurt 1971.) überschrieben hat. Darin wird darauf hingewiesen, dass ein Lehrer aus seiner „*immanent unwahrhaftigen*“ pädagogischen Arbeit nur durch eine konsequente Offenheit zum Schüler hin herauskommen kann. Er muss seine Aufgabe neu begreifen, indem er sich dem Bestreben, den jungen Menschen unmündig zu halten, widersetzt.

#### 4. Lernen mit Lernenden

Welche Aufgabe hat in diesem Zusammenhang ein/e Lehrende/r? In seiner Abhandlung über die „*Ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung*“ von 1804 hat HERBART dazu betont:

*„Machen, daß der Zögling sich selbst finde als wählend das Gute, als verwerfend das Böse: dies und nichts anderes ist Charakterbildung! Diese Erhebung zur selbstbewußten Persönlichkeit soll ohne Zweifel im Gemüt des Zöglings selbst vorgehn und durch dessen eigne Tätigkeit vollzogen werden; es wäre Unsinn, wenn der Erzieher das eigentliche Wesen der Kraft dazu erschaffen und in die Seele eines andern hineinflößen wollte. Aber die schon vorhandene und ihrer Natur notwendig getreue Kraft in eine solche Lage zu setzen, daß sie jene Erhebung unfehlbar und zuverlässig gewiß vollziehn müsse: das ist es, was sich der Erzieher als möglich denken, was er zu erreichen, zu treffen, zu ergründen, herbeizuführen, fortzuleiten als die große Aufgabe seiner Versuche ansehen muß.“* (ASMUS-Ausgabe s.o. Bd. 1, S.108)

Dies ist auch für HERBART ein komplizierter Prozess, der unter Umständen eine ganz schwerwiegende Versuchsfolge erforderlich macht. Denn wie schon gesagt wurde, es ist eigentlich nicht möglich ins Innere des Menschen zu schauen. Dennoch so HERBART:

*„Wo sich die innere Möglichkeit, die so schwer zu erkennen ist, der Forschung entzieht, da muß wenigstens mit aller Vorsicht überlegt werden, wieviel man an dem Versuch wagen dürfe.“* (WILLMANN/FRITZSCH-Ausgabe Bd. III: „*Die ältesten Hefte*“, S. 516)

Der gesamte Zusammenhang muss hier in der Diktion HERBARTS präsentiert werden. In diesen Versuchen muss der Schüler oder die Schülerin immer das Gefühl einer positiven Betreuung haben:

*„Stets fühle der Zögling, daß er vom Lehrer gehoben wird.“* (ebda. S. 512) Zumal es darum geht die „*Vielseitigkeit des Interesses hervorzubringen*“, der Lehrer muss also die jungen Menschen für die Vielseitigkeit „*prädisponieren*“. Und das geht am besten durch eine intensive Zuwendung. Um es mit HERBART zu formulieren:

*„Man helfe die Sache ans Licht setzen, man belebe ihn durch Sympathie.“* (ebda. S. 532)

Der Lehrende wird so ein Teil der Lernumwelt des Lernenden; er begibt sich auf die Lernebene und in diese Lernwelt, um die Wege zu eröffnen, die zur Selbstorganisation dieses Lernens gedeihen soll. Das geht nur ohne Existenzdruck, positiv gesagt: durch Unterstützung der Fähigkeiten, durch Anregungen zum eigenen Nachdenken, durch Fragen und Entwickeln von Lösungsvorschlägen. Dieses positive Eingehen auf die Probleme und Möglichkeiten des jungen Menschen seitens des Lehrers ist der Motor für das Weiterkommen.

Wie auch unter anderen Gesichtspunkten sind an dieser Stelle bei HERBART für uns heute ein sehr moderner Ansatz und ein entsprechendes Ziel der Erziehung zu erkennen: die Befähigung der jungen Menschen aus ihrer Lernwelt heraus eine eigene, selbst zu gestaltende Biographie zu entwerfen und umzusetzen:

*„ ... was in reiferen Jahren der Zögling aus sich selbst machen werde, machen könne, eben dies soll durch die Erziehung vorbereitet sein“ (ebda. S. 584)*

Es ist, wie wir gesehen haben, für HERBART notwendig, dass die Ebenen von Lehrer und Schülerinnen und Schüler sich angleichen müssen, was ja nicht heißen soll, dass der Lehrer aus seiner Rolle zu treten hat, sondern dass er vielmehr dieses Weiterkommen des jungen Menschen als gemeinsamen Weg des Lernens von, über und mit einander als eine gemeinsame Aufgabe sieht, in der auch seine eigene Kompetenz wächst.

## **5. Folgerungen für die aktuellen Aufgaben in der Lehrerbildung**

Welche Konsequenzen sich aus diesen Voraussetzungen ergeben, lässt sich jetzt noch einmal am Dilemma der Schule mit der inzwischen eingerichteten „Zweiten Schicht“ diskutieren. Die Voraussetzung dafür ist allerdings, dass es gesellschaftlich gesehen nicht zu akzeptieren ist, dass es einen Wildwuchs in dieser Nachhilfe weiterhin geben soll. Es könnte der Hinweis von HURRELMANN insofern aufgenommen werden, dass auch von HERBART ausgehend klar bleiben muss, dass Schule als Institution der Gesellschaft nicht Auslese sondern in erster Linie Förderung zu betreiben hat. Wie ist also die Vielheit der Köpfe als Herausforderung positiv umzusetzen, wenn davon auszugehen ist, dass Schule eine Massenveranstaltung für die absehbare Zukunft bleiben wird?

1. Verschiedenheit als Reichtum begreifen, der im Miteinander-Lernen produktiv sich entfalten soll. Also keine Konkurrenz und kein Zwang oder Druck
2. Individuelle Positionen und Anforderungen akzeptieren und fördern.
3. Durch Beobachten sich den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler nähern, um so Lernen zu ermöglichen und voran zu bringen.

Die Liste ließe sich vergrößern, ohne je erschöpfend die Problemlage ausgelotet zu haben. Es muss sich über Lehrerbildung, über Unterrichtsübungen, über Einzelarbeit und kleinen Gruppen usw. eine Haltung herausbilden, die beim Lehrer die Einsicht reifen lässt, dass er von seinen Schülerinnen und Schülern lernt. Die ursprünglich gemeinte hierarchische Abhängigkeit ist damit durch ein wechselseitiges, gemeinsames Lernen ersetzt.

So ist diese Erkenntnis auch als Weisheit im Talmud, der jüdischen Überlieferung einer alternativen Lernkultur tradiert:

***„Von meinen Lehrern habe ich viel gelernt,  
von meinen Kameraden (oder: Kollegen) mehr als von den Lehrern und  
von meinen Schülern mehr als von allen.“***

(Zitiert nach: Hildegard FEIDEL-MERTZ: „*Jüdisches Lernen*“. In: Neues Lexikon des Judentums. Gütersloh 1992, S. 244)

# Ralf Koerrenz

## *Herbarts Pädagogik vom Kinde aus*

### 1. Vorklärungen

Wenn die Formel „*Pädagogik vom Kinde aus*“ verwendet wird, kann darunter durchaus Unterschiedliches verstanden werden. Schauen wir auf den Kontext der sogenannten Reformpädagogik, dann sehen wir: sehr unterschiedliche Begründungen für die eigene Konzeption können damit gemeint sein.

- Auf der einen Seite wird das Kind als Fixpunkt dafür gesehen, die Ziele und die Methoden von Erziehung zu bestimmen. Die Forderung lautet, Ziele und Methoden am Kind auszurichten, d.h. auf ihre Kindgemäßheit zu überprüfen. Das Kind, das kindliche Wohl ist Norm für einen bewußt vom Erwachsenen zu verantwortenden Gestaltungsprozeß. Dazu gehört zum einen die Orientierung an dem, was für die Kinder als lohnenswertes Ziel des Lebenslaufs angesehen wird. Dabei gab es gerade in der Reformpädagogik einige aus heutiger Sicht eher merkwürdig-zeitgebundene Bestimmungen des Kindgemäßen. Von LIETZ bis GAUDIG wurde beispielsweise der Anspruch erhoben, daß die „*religiös-sittliche Persönlichkeit*“ ein kindgemäßes Ziel reformpädagogischen Agierens sei. Ähnliches wurde - auch heute noch aktuell - auf dem Gebiet der *Methoden* diskutiert. So spiegelt sich beispielsweise in der Arbeitsschulkonzeption die Absicht, das Lehren von den Eigenheiten kindlichen Lernens, also von der Aneignungsseite, her zu konzipieren. Das zentrale Stichwort lautete „*Frei*“. Das kindliche Lernen im Sinne einer freien Entfaltung im freien Schulaufsatz, in der freien Kinderzeichnung, in der freien geistigen Schularbeit kennzeichnet diese methodische Sichtweise „*vom Kinde aus*“. Zusammengefasst besteht der Anspruch darin, Ziele und Methoden vom Kinde aus zu sehen. Diese Ziele und Methoden werden dann vom Erwachsenen in Handeln umgesetzt - dies ist die weiche Fassung „*vom Kinde aus*“, die natürlich nicht von der Reformpädagogik erfunden wurde, sondern zumindest im Bereich der Methoden bereits seit der Antike mit der Diskussion von Aneignungsvoraussetzungen von Kindern thematisiert wurde.



2. Die harte Version einer „*Pädagogik vom Kinde aus*“ geht einen Schritt weiter. Es geht nicht (nur) um Ziele und Methoden, die an Kindern auszurichten seien. Diese Diskussionen werden sogar vielmehr als Ablenkungen vom eigentlichen Problem verstanden. Es geht um die Berechtigung von Erziehung insgesamt. Es geht nicht um eine kindgemäße Erziehung, sondern darum, ob Erziehung als solche überhaupt kindgemäß ist. Es geht um die Frage, ob und wie das absichtsvolle Handeln von Erwachsenen gegenüber Kindern gerechtfertigt werden kann. Die Hamburger Lebensgemeinschaftsschulen als Vorläufer von Alexander NEILLS Summerhill proklamierten beispielsweise das Kind zur Norm der gesamten Schulorganisation - mit der Folge einer (zumindest dem Anspruch nach) weitgehenden Minimierung der Steuerung kindlichen Lernens durch die Erwachsenen (Vgl. SCHMID 1936/1973). Der antiautoritäre Gestus der Freiwilligkeit bildete zugleich das Vorspiel für die spätere Infragestellung des Eingreifens von Erwachsenen in das kindliche Eigenleben überhaupt. Für die Antipädagogik stellte das kindliche Eigenleben eine solche Norm dar, der keineswegs durch eine am Kinde orientierte Methodik oder Zielvorgabe erwachsenen Handelns Rechnung getragen werden kann. Die Freiheit und das Eigenrecht des Kind wird zur absoluten Norm, die das Handeln durch Erwachsene generell zum Problem werden läßt. Die ist die harte Fassung einer „*Pädagogik vom Kinde aus*“.

Die hier zur Diskussion gestellte Hypothese lautet nun:

*HERBART gelangt aufgrund einer selbstkritischen Auseinandersetzung mit der Frage nach der Kindgemäßheit von Erziehung überhaupt zu der Folgerung, daß sowohl das Ziel als auch die Methodik der Erziehung „vom Kinde aus“ zu begründen ist. Die Gesamtstruktur der Pädagogik wird so von einem ethischen Postulat aus „einheimisch“ begründet.*

Damit betrachten wir die Rückseite der Auseinandersetzung HERBARTS mit Kants. In HERBARTS Konzept des schrittweisen Aufbaus von Moralität als Antwort auf KANTS Spontaneitätsmodell steckt zugleich die Aufnahme eines zentralen Motivs seines Königsberger Schattens. Es geht HERBART nicht nur um die Klärung der Frage, ob und wie durch Zwang zur Freiheit erzogen werden kann bzw. soll. Neben dieser pragmatischen Perspektive steht für HERBART sehr viel grundsätzlicher die Freiheits-Thematik auf dem Prüfstand. Dies kann an einigen Motiven aus HERBARTS „*Allgemeiner Pädagogik*“ aufgezeigt werden. Ich beschränke mich auf diese Schrift, um

einen vernachlässigten Kerngedanken in HERBARTS Pädagogik exemplarisch herauszuarbeiten. Machen wir es uns zunächst einmal einfach und fragen danach, ob und inwieweit bei HERBART auf den ersten Blick von einer Perspektive „*vom Kinde aus*“ gesprochen werden kann. Ich wähle das Offensichtliche, um zu zeigen, daß dies eigentlich nur Ausfluß einer sehr viel grundlegenden Entscheidung HERBARTS ist.

## 2. Traditionelle Zugänge zur „*Pädagogik vom Kinde aus*“

Wenn wir bei HERBART von einer Pädagogik vom Kinde aus sprechen, so kommen mehrere Gesichtspunkte in Frage. Ich möchte zunächst auf zwei naheliegende Aspekte hinweisen, um schließlich zu zeigen, daß es eine weitergehende Grundlage für diese Perspektive gibt.

- Zunächst kann eine „*Pädagogik vom Kinde aus*“ in der Positionierung des Unterrichts gesehen werden. Ich setze voraus, daß bei HERBART Unterricht natürlich nicht als schulische Klassenunterweisung verstanden wird, sondern auf eine systematische Informationspräsentation für eine begrenzte Anzahl an Zöglingen zielt. Auf diesem Hintergrund wirkt die positive HERBART-Rezeption von Peter PETERSEN in seiner „*Führungslehre des Unterrichts*“ delikat, in der er - natürlich als versteckte Auseinandersetzung mit seinem Kontrahenten Georg WEIß - auf die Positionierung von Unterricht durch HERBART verweist. PETERSEN hebt hervor, daß HERBART „*Unterricht als 'Ergänzung' von Erfahrung und Umgang*“ (PETERSEN 1953, 13) verstanden habe. Dies - so folgert PETERSEN - müsse bei der Transformation von HERBARTS Konzeption in die schulische Realsituation grundlegend berücksichtigt werden. Es könne nur dazu führen, diese Ergänzungsfunktion von Unterricht angemessen zu berücksichtigen und die kindlichen Lernprozesse durch Erfahrung und Umgang in den Vordergrund zu rücken. Genau dies wolle er, PETERSEN, - übrigens unter ausdrücklicher positiver Würdigung des Werkes von Karl Volkmar STÖY - mit seiner Schulkonzeption incl. Stammgruppen, Schulwohnstube etc. machen. In der Berücksichtigung der „*Ergänzungsfunktion*“ von Unterricht spiegelt sich für PETERSEN die Perspektive der Kindgemäßheit in HERBARTS Pädagogik: HERBART habe die Bedeutung von Erfahrung und Umgang für den kindlichen Lernweg angemessen hervorgehoben und so eine Perspektive „*vom Kinde aus*“ eingenommen.

- Neben der Positionierung des Unterrichts ist die „*Pädagogik vom Kinde aus*“ bei HERBART natürlich in der Gestaltung des Unterrichts offensichtlich. Das Schema der Normalstufen (von SALLWÜRK 1912) ist letztlich nichts anderes als der Versuch, das Handeln der Unterrichtenden an die Möglichkeiten der Zu-Unterrichtenden anzupassen. Es geht um den Versuch, den von Erwachsenen zu verantwortenden Informationsprozeß auf die kindlichen Voraussetzungen der Informationsaufnahme und die Eigenheiten der Informationsverarbeitung hin auszurichten. Der Passungsprozeß verläuft von der vertiefenden Präsentation von Einzelinformationen hin zur besinnenden Verwebung in den Informationskomplex, der im Lernenden vorhanden ist und erweitert werden soll. Das Schema der Normalstufen geht letztlich von einem Verständnis von Lernen aus. Es geht also gerade nicht primär um die Ausbildung einer Handlungs- oder gar Herrschaftsstrategie von Erwachsenen gegenüber Kindern. Auch geht es nicht um die Ableitung der Präsentation von Inhalten aus den Inhalten selbst. Nicht die Lehrenden oder die Inhalte, sondern die Lernenden und deren Selbstorganisation bilden den Ausgangspunkt (Vgl. ANHALT 1999). Die gewählte Perspektive ist die der Aneignungsvoraussetzungen und Verarbeitungseigenheiten der Lernenden. Zu berücksichtigen ist als Hintergrund HERBARTS Hauslehrer-Tätigkeit und die damit verbundene Erfahrung, wie bedeutsam sowohl das richtige Lebensalter (beim jüngeren - und beim älteren) als auch die Konstitution des Charakters (beim älteren) sind. So spiegelt sich in dieser Konzeption der Normalstufen in allem Bestreben, dem Aufbau von Moralität Stück für Stück näher zu kommen, das tiefe, leicht resignative Bewußtsein der didaktischen Lücke: die Präsentation von Informationen kann noch so durchdacht sein, entscheidend bleiben die Aneignungsprozesse auf Seiten der Lernenden. Das Schema dient der bestmöglichen Annäherung, keineswegs jedoch einer Machbarkeit von Moralität im technizistischen Sinne. Deswegen muß das Nachdenken über die Voraussetzungen und Verarbeitungsmöglichkeiten der Lernenden auch den Ausgangspunkt für den gesamten Unterricht bilden.

Diese beiden genannten Perspektiven basieren nun jedoch - so die These - auf einem sehr viel grundlegenden Kernproblem, mit dem sich HERBART auseinandersetzt: der Freiheits-Thematik.

Die zugespitzte Interpretation lautet:

*Erziehung wird gesehen als ein potentieller Schuldzusammenhang und die Bestimmung von Erziehung im Rahmen der „Allgemeinen Pädagogik“ erfolgt als eine Strategie, diesen Schuldzusammenhang von vorneherein möglichst zu minimieren.*

Dies ist die radikale Perspektive, mit der HERBART in der Konstruktion seiner Pädagogik bei der Freiheit bzw. dem Recht des Kindes ansetzt. „Pädagogik vom Kinde aus“ ist in diesem Sinne ein ethisches Postulat.

### **3. Pädagogik vom Kinde aus als ethisches Postulat**

Die für diese These maßgebende Textstelle in der „Allgemeinen Pädagogik“ von 1806 findet sich in der Eingangspassage des zweiten Kapitels „Eigentliche Erziehung“ im ersten Buch über den „Zweck der Erziehung überhaupt“. Es geht um die Eröffnung einer zentralen Passage, in der das Grundverständnis von „Erziehung“ geklärt wird. An dieser theoretischen Scharnierstelle findet sich als erster Absatz folgender Gedanke:

*„Die Kunst, ein kindliches Gemüth in seinem Frieden zu stören, - es an Zutrauen und Liebe zu binden, um es nach Gefallen zu drücken und zu reizen, und in der Unruhe der späteren Jahre vor der Zeit umherzuwälzen, - dies wäre die hassenswürdigste aller bösen Künste: wenn sie nicht einen Zweck zu erreichen hätte, der solchen Mitteln eben in dessen Augen zur Entschuldigung dienen könnte, von welchem der Vorwurf zu befürchten stünde.“*  
(HERBART 1806/1963, 31)

Mir geht es vor allem um den zweiten Teil dieser Passage, in dem sich ein Motiv findet, das für die Bestimmung des Erziehungsziels ebenso ausschlaggebend ist wie für das Selbstbild der Lehrenden sowie die Gestaltung und Positionierung des Unterrichts.

Es geht um die Entschuldigung durch den, „von welchem der Vorwurf zu befürchten stünde“, d.h. m.E. von dem, an dem eine Erziehung durchgeführt wurde. Ich verstehe diese Passage so, daß HERBART am Eingang der Bestimmung von „Eigentlicher Erziehung“ folgende Grundfigur formuliert: Erziehung ist aus der Sicht der Erziehenden als Eingriff in die Freiheit des Kindes potentiell ein Schuldzusammenhang - ein Schuldzusammenhang, der nach dem Abschluß des Prozesses im Fall des Gelingens von den Zu-Erziehenden aufgehoben werden kann und muß.

Der Eingriff in die Freiheit des Kindes ist ein fundamentales ethisches Problem. Es ist offensichtlich, daß Mensch-Sein ohne diesen Eingriff nicht denkbar ist. Kulturelle Standards wären nicht oder nur unzureichend reproduzierbar, der Einzelne bliebe weit unter seinen Möglichkeiten - ein schlechtes Geschäft für den objektiven und den subjektiven Geist. Aus dieser Unabdingbarkeit von Erziehung ergibt sich zwar eine auf Evidenz basierende Rechtfertigung des „daß“ des Eingriffs, keineswegs jedoch des „wie“. Ganz im Gegenteil: das „wie“ wird angesichts der Freiheit der Zu-Erziehenden zu einem ethischen Problem. Dieses „wie“ hat sich daraus zu ergeben, daß das „daß“ ein zwar notwendiger, gleichzeitig jedoch ethisch problematischer Akt ist - als Eingriff in die Freiheit des Kindes.

*Ein Problem ist es, wie durch Zwang zur Freiheit erzogen werden kann. Ein anderes Problem scheint jedoch für HERBART darin zu bestehen, inwiefern Erziehung als Zwang überhaupt gerechtfertigt werden kann. Die Antwort besteht darin, Erziehung von vorneherein als Schuldübernahme zu interpretieren, an deren Ende dann ein Entschuldungsakt durch die Erzogenen steht - oder eben auch nicht. Dies ist gleichermaßen psychologisch, theologisch, juristisch und natürlich pädagogisch eine intelligente Lösung der Freiheitsproblematik.*

Das Kind, der Heranwachsende ist die Instanz, von der aus einst das Urteil über das zu sprechen ist, was an ihm im Prozeß der Erziehung geschieht. Aus der Sicht der Erziehenden ist Erziehung danach immer die Übernahme von Schuld. Dies bewußtzumachen und die Praxis der Erziehung daran auszurichten, wäre dann eine Aufgabe der Theorie. Das Kind, der Heranwachsende wird damit in den Status einer ethisch relevanten Instanz erhoben, die nicht nur die Zwangsläufigkeit der Erziehung über sich ergehen lassen muß, sondern gleichzeitig mit dem Recht auf ein bilanzierendes Urteil ausgestattet wird. Dies ist die Wurzel aller „*Pädagogik vom Kinde aus*“, weil sich hier die Verantwortlichkeit der Erziehenden an der Autorität des Mensch-Seins von Kindern, d.h. von deren Freiheit, zu rechtfertigen hat. Erziehung kann nur gerechtfertigt werden als ein zu entschuldender Prozeß.

Hinter dieser Sichtweise wird eine ganz bestimmte pädagogische Anthropologie sichtbar. Zweifelsohne zielt die Pädagogik von HERBART auf den Aufbau von Moralität in dem Zusammenspiel von Vielseitigkeit des Interesses und Charakterstärke der Sittlichkeit. Diese Moralität wird offensichtlich als noch nicht im Kinde ausgebildet angesehen. Gleichzeitig jedoch verfügt das

Kind über eine ethische Qualität, die an eine säkularisierende Transformation der Position LUTHERS gegenüber ERASMUS erinnert: das Kind verfügt über eine Freiheit und ein Eigenrecht, deren Nicht-Verletzung ein Postulat für die Organisation von Erziehung sein soll. Dies möchte ich an einigen geläufigen Motiven der Pädagogik HERBARTS veranschaulichen.

- Der Lebenslauf wird an einem zentralen Punkt pädagogisch begründet: es geht um eine über Lernprozesse aufzubauende Moralität. Die Zielformulierung dieses Prozesses ist in zwei Perspektiven gegliedert: Vielseitigkeit des Interesses und Charakterstärke der Sittlichkeit begründen sich wechselseitig. Die Frage ist nun: Was hat diese Zielformulierung mit der Denkfigur „*Erziehung zwischen Schuldübernahme und Entschuldung*“ zu tun? Die Antwort ist: diese Zielvorgabe ist gleichermaßen ethisch und soziologisch nützlich. Denn: Beide Gesichtspunkte, der ethische und der soziologische, verfügen über ein Entschuldungspotential. Beide Aspekte vermögen dazu beizutragen, daß eine Entschuldung des Erziehers durch die Zu-Erziehenden am Ende dieses Prozesses wahrscheinlicher wird. *Warum?* Zunächst der *ethische Gesichtspunkt*. In der Klärung der Rechtfertigung für die geschehene Erziehung spielt eine Rolle, ob die Erziehenden das Bestmögliche gewollt haben. Dies ist genau dann der Fall, wenn die anthropologische Zielsetzung einer *Charakterstärke der Sittlichkeit* und einer *Vielseitigkeit des Interesses* verfolgt wird. Das Bestmögliche für den Einzelnen in seinem Lebenslauf kommt darin zum Ausdruck, „*nicht etwa eine gewisse Aeusserlichkeit der Handlungen, sondern die Einsicht sammt den ihr angemessenen Wollen im Gemüthe des Zöglings hervorzubringen.*“ (HERBART 1806/1963, 36). Es erübrigt sich dann der ja durchaus mögliche Vorwurf, die Erziehenden hätten sich mit zu wenigem zufrieden gegeben. Gleichzeitig ist dieses Höchste, wenn wir Moralität einmal als solches bezeichnen wollen, jedoch auch noch in *soziologischer Hinsicht* äußerst funktional. Denn diese Zielvorgabe der Moralität soll den Zögling in die Lage versetzen, in einer sich wandelnden Wirklichkeit sich selbst frei in der Gesellschaft zu placieren. Die Erziehung über Unterricht wird nicht dadurch eingegrenzt, daß diese beispielsweise auf eine bestimmte Berufswahl abgestellt wird. Der Freiheit der Heranwachsenden wird vielmehr durch den Aufbau einer anthropologischen Verfasstheit der „*gleichschwebende(n) Vielseitigkeit*“ (HERBART 1806/1963, 35) Rechnung getragen, in der er ausgestattet mit Deutungsmustern, Kenntnissen und Fertigkeiten auf die sich im Wandel befindliche Wirklichkeit reagieren kann. Moralität ist

flexibel und ermöglicht ein Handeln in sehr unterschiedlichen Kontext. Moralität als Zielsetzung ist Antwort auf die Frage: „*Können wir Zwecke des künftigen Mannes voraus wissen, welche frühzeitig statt seiner ergriffen und in ihm selber verfolgt zu haben, er uns danken wird?*“ (HERBART 1806/1963, 31f.) Nein, wenn es um konkrete Berufsqualifikationen geht, ja, wenn es um die Förderung seines Interesses und die Ausbildung seines Charakters geht. Insofern kann den Erziehenden aufgrund dieser Zielsetzung auch nicht der Vorwurf gemacht werden, die Heranwachsenden in Verkennung der gesellschaftlichen Wandlungsprozesse auf völlig überholte Zielsetzungen hin erzogen zu haben.

- Ein weiteres Motiv betrifft das Selbstbild der *Lehrenden*. Dieses soll als Übernahme von Verantwortung im Sinne einer Anwaltschaft für die Präsentation der Welt im umfassenden Sinne verstanden werden. Denn „*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.*“ (HERBART 1806/1963, 34) Der Beruf des Erziehers ist so beim Umgang mit dem Individuum auf das Allgemeine gerichtet: Es soll die ganze Welt präsentiert werden und alle Anlagen - wenn auch die Neigungen unterschiedlich stark sein mögen - soweit wie möglich gefördert werden. Die Anwaltschaft für die Sachen ist immer der Anwaltschaft für den Zögling untergeordnet. „*Dem Erzieher schwebt immer die ganze Vielseitigkeit vor, aber verkleinert und vergrößert. Seine Arbeit ist, das Quantum zu vermehren, ohne den Umriss, die Proportion, die Gestalt, - zu ändern.*“ (HERBART 1806/1963, 43) Auch diese Gewichtung der Anwaltschaft trägt zur Entschuldung bei, weil so der Vorwurf entkräftet werden kann, dem Kind eine Förderung vorenthalten zu haben.
- Bereits genannt wurde das Verständnis von *Unterricht*. Auf dem Hintergrund der Freiheit der Heranwachsenden bekommt jedoch nun die zuvor skizzierte Orientierung des Unterrichts an der Perspektive der Lernenden noch einen anderen Akzent. Sowohl die Positionierung als auch die Methodisierung von Unterricht orientiert sich keineswegs nur deshalb an der Wahrnehmungsperspektive der Lernenden, weil durch eine solche Kindgemäßheit eine größere Effektivität zu erwarten ist. Eingelöst wird damit vielmehr auch der Gedanke, daß Erziehung - wenn sie dereinst von den Zöglingen entschuldigt werden soll - prinzipiell die Sichtweise der Heranwachsenden als Ausgangspunkt berücksichtigen muß.

Es geht also um die Kindgemäßheit der Erziehung als solcher. Der Unterricht ist zu positionieren als Ergänzung von Umgang und Erfahrung - muß also lebensweltlich auf den Werdegang der Individuen bezogen sein. Es geht darum, „*die Individualität so unversehrt als möglich zu lassen.*“ (HERBART 1806/1963, 38) Dadurch entsteht insofern ein Beitrag zum Entschuldungsproblem, als der Lebenslauf zum Korrekturmaßstab der inhaltlichen Gewichtung von Unterricht wird. Ähnliches gilt für das Verständnis des Lernens. Die Suche nach Äquivalenten zu individuellen Wahrnehmungsprozessen in den Normalstufen ist nicht nur eine methodische Strategie, sondern die Antwort auf ein ethisches Postulat. Die Normalstufen haben sich nach den Verarbeitungsprozessen auf Seiten der Subjekte deshalb zu richten, weil auch die Organisation des Lernens bestmöglich auf die Individualität der Lernenden (d.h. die Anlage und die Freiheit) ausgerichtet werden muß.

Fassen wir zusammen: das Anliegen, die offensichtliche Fundierung der Erziehung in der Perspektive der Heranwachsenden auf eine sehr viel grundlegendere Entscheidung HERBARTS zurückzuführen, sollte nachvollziehbar geworden sein. In der Allgemeinen Pädagogik spielen die Freiheit der Lernenden und die Legitimation des Eingriffs in diese Freiheit durch die Erwachsenen eine entscheidende Rolle. In der Akzentuierung, daß HERBART in diesem Sinne eine „*Pädagogik vom Kinde aus*“ entfaltet und so das Kind zur unhintergehbaren Norm seiner Erziehungstheorie gemacht hat, wird eines deutlich: daß es HERBART um die Rechtfertigung der Eingriffe in die Freiheit eines anderen Menschen geht. Diese letztlich protestantische Sichtweise sieht das ethische Problem primär nicht in irgendeiner Zielsetzung von Erziehung - die Diskussion und Bestimmung dieses Ziels ist vielmehr ein abgeleitetes ethisches Problem. Das ethische Problem wird in der „*einheimischen*“ Legitimation erzieherischen Handelns gesehen - und eine, wenn nicht gar die entscheidende Instanz, vor der sich dieses Handeln zu rechtfertigen hat, ist das Kind. Insofern kann mit guten Gründen bei Johann Friedrich HERBART in einem grundlegenden Sinne von einer Pädagogik vom Kinde aus gesprochen werden.

## Literatur

ANHALT, E.: *Bildsamkeit und Selbstorganisation. Johann Friedrich Herbart's Konzept der Bildsamkeit als Grundlage für eine pädagogische Theorie der Selbstorganisation organismischer Aktivität.* Weinheim 1999.



HERBART, J.F.: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). Weinheim 1963 (photomechanische Wiedergabe aus Band X der „Sämtlichen Werke“, ed. HARTENSTEIN, Leipzig 1851).

PETERSEN, P.: Führungslehre des Unterrichts. Braunschweig 4. Aufl. 1953.

SALLWÜRK, E.v.: Die didaktischen Normalformen. Frankfurt 5. Aufl. 1912.

SCHMID, J. R.: Freiheitspädagogik. Schulreform und Schulrevolution in Deutschland (1936). Reinbek 1973.

## Hans-Jürgen Lorenz

*„Poesie und Mathematik sind die Hauptkräfte der Erziehung der Kinder“<sup>1</sup>*

*Die Aktualität der Alternative Herbarts zum klassischen deutschen Bildungsbegriff*

Seit 1997 die sogenannte TIMSS-Studie (Third International Mathematical and Science Study) die deutsche Öffentlichkeit mit der Feststellung aufschreckte, dass die Leistungen deutscher Schüler in Mathematik und Naturwissenschaften im internationalen Vergleich nur im unteren Mittelfeld rangieren, vergeht kaum ein Tag, an dem nicht Kultusminister- und Bürokraten mit neuen Vorschlägen in die Medien drängen. Dass ausgerechnet die Mängel im Bereich der Problemlösungsfähigkeiten auftraten, war besonders schmerzlich, weil man sich gerade in diesem Anforderungsbereich durch problem- und handlungsorientierten Unterricht für besonders leistungsstark hielt.

Wenn man sich allerdings gründlich mit den letzten 200 Jahren deutscher Bildungsgeschichte beschäftigt, ist das blamable Ergebnis keineswegs so überraschend. Vor allem, wenn man sich noch an falsche Weichenstellungen bei der Einführung der Reformierten Oberstufe erinnert. In einer sogenannten „Heuschreckenaktion“, von uns damals ironisch als „Kahlfräß aller Illusionen“ apostrophiert, wurde uns von den Experten klargemacht, dass hinfort alle Fächer gleich seien, jeder Kurs non-sequenzial, d.h. nur in sich abgeschlossen und voraussetzungslos zu sein habe und dass man sich an die „Handreichungen“, ausgearbeitete Kursmodelle, zu halten habe. Zu manchen Kursmodellen, die eher in ihrem verqueren Sprachstil die Profilneurose ihrer Verfasser deutlich werden ließen als die Verbindung zur schulischen Realität zeigte, fiel mir nur das Wort TUCHOLSKYS ein: „*Dat Niveau hat sich gehoben, steht bloß keener mehr druff!*“ Wenn wir Deutschen schon einmal etwas machen, machen wir es prinzipiell!

An unserer Schule haben wir allerdings diese Anordnungen unterlaufen, indem wir unsere vernetzten Curricula in den Fächern weiter entwickelten

---

1 11. These der Habilitation HERBARTS am 23. Okt. 1802.

und uns bei der ersten grundlegenden Reform der Reform an der Spitze des Fortschritts wiederfanden. Aus Verantwortung für die einem anvertrauten Schüler und Schülerinnen muss man manchmal gegen falsche Prinzipien zivilen Ungehorsam üben.

Genau in der „Prinzipienreiterei“ liegt ein Übel, und wie wir sehen werden, nicht nur der neueren deutschen Bildungsgeschichte. Dass Schüler und Schülerinnen unterschiedliche Begabungsschwerpunkte haben und die Schule darauf mit differenzierten Bildungsangeboten reagieren sollte, ist überhaupt keine neue Erkenntnis. Schon HERBART wies auf das Problem hin:

*„Die Verschiedenheit der Köpfe ist das große Hindernis aller Schulbildung. Darauf nicht zu achten, ist der Grundfehler aller Schulgesetze, die den Despotismus der Schulmänner begünstigen, und alles nach Einer Schnur zu hobeln veranlassen. Der Schein des Vielleistens, wo nicht viel geleistet werden kann, muss fort. Bürgerschulen beklagen sich, wenn man ihnen die zuweist, die für Gymnasien nicht taugen: Sie begreifen nicht, dass man ihnen die Vielseitigkeit zuweist, wenn auf jenen Philologie einseitig herrscht.“<sup>2</sup>*

Die „*freiere Gestaltung der Oberstufe*“ wurde schon vor dem Ersten Weltkrieg von den „*Entschiedenem Schulreformern*“ gefordert und in der Weimarer Republik dann in verschiedenen Reichsländern als Kern- und Kursunterricht eingeführt, so ab 1923 an der hiesigen Städtischen Oberrealschule.<sup>3</sup> Der Kernunterricht bewahrte eben den Zusammenhang der Fächer, die man nicht einfach abwählen konnte, der Kursunterricht bot Möglichkeiten zur Schwerpunktbildung. Die von mir für meine Dissertation interviewten Absolventen, waren rückblickend einhellig von der Fruchtbarkeit des Kern- und Kursunterrichts überzeugt. Es lohnt sich also durchaus ein Blick zurück, um klarer nach vorn blicken zu können.

Als Johann Friedrich HERBART am 23. Oktober 1802 bei der Disputation zur Habilitation seine 11. These *„Poesie und Mathematik sind die Haupt-*

---

2 WILLMANN, Otto u. FRITZSCH, Theodor, Johann Friedrich Herbarts Pädagogische Schriften, Osterwieck und Leipzig 1914 f, Bd. III, S. 139. Im Folgenden als W/F zitiert.

3 Vgl. LORENZ, Hans-Jürgen, Von der Höheren Bürgerschule zum Herbartgymnasium, Oldenburg 2000, S. 313 ff.

*kräfte der Erziehung der Kinder*<sup>4</sup> verteidigte, schwebte ihm eine Synthese zwischen der sprachlich literarischen und geschichtlichen Bildung auf der einen Seite und der mathematisch-naturwissenschaftlichen auf der anderen Seite vor.

Allerdings waren schon damals HERBARTS Interessen für Mathematik und die damals „*Realien*“ genannten Naturwissenschaften nicht auf der Lateinschule und dem daraus entstandenen Gymnasium gefördert worden, sondern durch den Unterricht auf der Abendschule für Mädchen des Konrektors Christian KRUSE. Das bestätigt u. a. das älteste erhaltene Zeugnis HERBARTS mit dem Wortlaut:

*„Zum Andenken für Johann Friedrich Herbart, wegen des in der Privatschule bewiesenen Fleißes, Oldenburg, Ostern 1786 Christian Kruse.“*<sup>5</sup>

KRUSE war nämlich nicht in irgendeinem Waisenhaus aufgewachsen, wie die Geschichte des hiesigen Gymnasiums von 1873 aus der Feder des Altphilologen MEINARDUS vermerkt, sondern in den FRANCKESchen Anstalten, dort wurde bekanntlich 1706 die erste Realschule gegründet.

Vom Schüler HERBART ist bekannt, dass er es liebte, Experimente zu machen u.a. auch der vergebliche Versuch, ein perpetuum mobile zu konstruieren.<sup>6</sup>

Auch während seiner Hauslehrertätigkeit in Bern beschäftigt HERBART die Söhne der Familie von STEIGER mit Experimenten und Projekten z.B. trigonometrische Vermessungen<sup>7</sup> der Schweizer Berge, deshalb berief sich der amerikanische Pädagoge William Heard KILPATRICK<sup>8</sup> bei der Begründung seiner Projektmethode auch auf HERBART. Karl VON STEIGER berichtete später über diese Zeit:

---

4 ASMUS, Walter, Herbart, Bd. I, S 209: In liberorum educatione Poeseos et Mathematheseos maxima vis est.

5 HERBART, Briefe, Bd. IV, Nachträge S. 57.

6 Vgl. ASMUS, Walter, Herbart, Bd. I, S. 57.

7 Im Rahmen des BLK-Programms hat die Fachgruppe Mathematik-Naturwissenschaften des Herbartgymnasiums eine Unterrichtseinheit entwickelt, bei der die Einführung von Sinus und Cosinus mit trigonometrischen Vermessungsübungen verbunden wird. Nicht zufällig ist das Herbartgymnasium wegen seiner langen mathematisch-naturwissenschaftlichen Tradition eine der fünf Schulen in Niedersachsen, die aufgefördert wurden, neue Unterrichtskonzepte zu entwickeln.

8 Vgl. NOHL, Herman, Der lebendige Herbart, in: Die Sammlung, 1948, S.201 f.

*„Er lehrte uns auch Chemie mittels eines kleinen Apparates. Herbart war nicht bloß Lehrer, sondern mehr noch eigentlicher Erzieher, und zwar nach der Methode des Sokrates, indem er nicht eintrichterte, sondern die Intelligenz vorzüglich weckte und so von selbst entwickeln ließ.“<sup>9</sup>*

Wäre das nicht schon eine methodische Anregung auch für modernen naturwissenschaftlichen Unterricht? Aber davon später mehr.

Während noch im 19. Jahrhundert die sog. „Gelehrten Herren“ in den Kultusverwaltungen infolge ihrer einseitigen altsprachlichen Ausbildung Realien als „Nützlichkeitskram“ bezeichneten und Technische Hochschulen als „Klempnerakademien“ diffamierten, finden sich schon in den sogenannten „Ältesten Heften“, den ältesten Versuchen HERBARTS einer systematischen Entwicklung seiner Pädagogik bemerkenswerte stichwortartige Grundsätze, so zum Thema „Erwerbsgeschicklichkeit“:

*„Sie ist notwendig. – Aber die Pädagogik erniedrigt sich nicht so tief, den Menschen abzurichten, damit er seinen Bedürfnissen als Haustier dienen könne.“<sup>10</sup>*

Über 150 Jahre später sollte der Verhaltensforscher Konrad LORENZ diese Art der totalen Anpassung als die „Verhausschweinung“ des Menschen bezeichnen. Wichtig festzuhalten ist auch hier, dass HERBART nicht nach der prinzipiellen Methode des Entweder Oder dachte, sondern eine sinnvolle Balance des Sowohl Als-Auch suchte. Diese Grundhaltung brachte er 1804 in einem Vortrag in Bremen zum Ausdruck:

*„Dies Ob und Oder ist keineswegs meine Art. Eins muß das Andre nicht ausschließen, das ist der Hauptsatz auf den ich dringe.“<sup>11</sup>*

Diese Balance sollte man auch bei der augenblicklichen Diskussion über Flexibilität und Schlüsselqualifikationen beachten.

Der Text über die „Erwerbsgeschicklichkeit“ geht aber noch weiter:

*„Übung mit den Menschen leben zu können. Anbildung der Sitten des Ortes, der Zeit, des Standes, Unterricht in den gewöhnlichen Kenntnissen, die man von einem gebildeten Menschen zu erwarten pflegt.“<sup>12</sup>*

---

9 KEHRBACH, Karl (Hrsg.), Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke, Bd. XIX, S. 54

10 W/F, Bd. III, S.505.

11 W/F Bd. III, S. 505 f.

12 ebenda, S. 505.

HERBART ging es um „Anbildung“, später wird er das „prädisponieren“ nennen, es ging ihm um ein Informieren, nicht um Ausbildung im Sinne einer unreflektierten Anpassung, das macht der folgende Text zweifelsfrei deutlich:

*„Die Pädagogik will mit allem diesen ihren Zögling nicht unbekannt lassen, aber die erlaubt ihm durchaus nicht, sich darin zu verlieren. Sie bedenkt, dass es ihr als ihr eigentümliches Geschäft zukommt, zu sorgen, dass Sitte nicht blinde Gewohnheit sei, die sich von Generation zu Generation fortpflanzt; sie will, dass der Mensch mit freien Augen in die Welt schaue, und darin tue, nicht was die andern tun; sondern was gut und nötig ist und vielleicht eben darum, weil es die anderen nicht tun, desto nötiger ist.“<sup>13</sup>*

Kann man das Ziel der Erziehung auch heute plastischer und einleuchtender ausdrücken als dafür zu sorgen, „dass der Mensch mit freien Augen in die Welt schaue“? Zur Erreichung dieses Ziel gehört freilich auch eine Einsichtsfähigkeit in natürliche Zusammenhänge, in die wir als Naturwesen eingebunden sind zugleich mit der Verpflichtung, dass man „darin tue, nicht was die andern tun; sondern was gut und nötig ist.“<sup>14</sup>

In seiner ersten Schrift von 1802 „Über Pestalozzis neueste Schrift: *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*“ wird die Grundlage seiner Anschauung deutlich, für ihn ist der Mensch ein leib-seelisches oder modern ausgedrückt ein psycho-somatisches Wesen in gesellschaftlichen Verhältnissen:

*„Ohne Zweifel muß der notwendigste Unterricht derjenige sein, der die Menschen lehrt, was ihnen am nötigsten ist zu wissen. Das Nötigste für den Menschen ist aber entweder seiner physischen oder seiner moralischen Natur nötig; er braucht es entweder als sinnliches Wesen, um Leben zu können; oder er bedarf es als Bürger, als Vater, als Gatte, um seine Pflicht in diesen und andern gesellschaftlichen Verhältnissen zu erkennen und zu vollbringen. Feldbau, Fabrik und Handlung, so wie jede andere Brotkunst oder Brotwissenschaft, gehören in die erste Klasse; - Religion, Moral, Begriffe von bürgerlichen Rechten und Verpflichtungen in die zweite Klasse. Wirklich bedarf jeder Mensch, der nicht müßiger Brotesser, ein pflicht- und rechtloses Wesen sein will, Unterricht in beiden Klassen.“<sup>15</sup>*

---

13 ebenda.

14 ebenda.

15 W/F, Bd. III, S. 275.

Auch sah der angeblich so unpolitische und den Zeitläuften entrückte HERBART die entscheidenden Mängel der damaligen gymnasialen Bildung für die Mehrheit der Schüler, die nicht Theologie oder Altphilologie studieren wollten, wenn er für seinen Freund, den damaligen Scholarchen und späteren Bürgermeister SMIDT in Bremen „*Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien*“<sup>16</sup> im Januar 1801 entwickelte. HERBART schlug eine stufenweise Reform vor. Zugleich dienten die Ideen auch als Vorbereitung für seinen eigenen praktischen Unterricht am Domgymnasium:

*„Auch verträgt sich der Plan, den ich im Sinn trage, sehr wohl mit einer allmählichen stufenweisen Einführung; jeder Schritt ist ein Versuch, dessen Erfolg den nächstfolgenden Schritt leiten und rechtfertigen muss. Zum Anfange würde ich einer einigermaßen freien Disposition über 12 Lehrstunden bedürfen, die ich selbst übernehme.“*<sup>17</sup>

Auch in der Pädagogik ging es HERBART um Experimente, die dann allerdings einer kritischen Reflexion unterworfen werden müssen. Doch nun zur Einschätzung der damaligen schulischen Problematik<sup>18</sup> aus der gleichen Schrift:

*„Es musste in unserem Zeitalter auffallen, dass die gepriesenen römischen und griechischen Schriftsteller nur äußerst wenigen Individuen den großen Nutzen gewähren, für den man gleichwohl **alle** arbeiten lässt; dass hieraus für die Mehrheit derselben ein großer Verlust an Zeit, aber ein noch weit größerer und weit verderblicherer an Lust und Kräften entspringt; das und im Gegenteil die wachsende Ausdehnung der Wissenschaften, besonders die große Menge der gemeinnützigen Kenntnisse immer dringender mahnt, mit der gemessenen Sparsamkeit die Zeit zum Unterrichte nur für das wirklich Fruchtbare und Wohltätige zu nutzen.“*<sup>19</sup>

Zwar beschäftigt sich HERBART in den „*Ideen*“ mehr mit den Sprachen, aber er weist summarisch darauf hin, das sei nur die eine Hälfte; die andere

16 Das Manuskript wurde durch SMIDTs Sohn der damaligen Städtischen Oberrealschule zur Einweihung des HERBART-Denkmal am 4. Mai 1876 geschenkt. Es befindet sich heute als Leihgabe des Herbartgymnasiums in der Landesbibliothek Oldenburg.

17 W/F Bd. I, S. 79.

18 HERBART war keineswegs ein Feind der alten Sprachen. Es war ein Förderer des Griechischunterrichts und nach Ausweis der Zeitgenossen ein fundierterer Kenner des Griechischen als sein Vorgänger KANT.

19 W/F Bd. I, S. 80.

Hälfte fasst er unter dem Begriff Naturwissenschaften zusammen, die aber noch „in ein Ganzes geordnet werden müssen, das einer enzyklopädischen Vollständigkeit bedarf, um das Interesse an der Natur zu gründen, mit welchem weiter das Interesse an der Mathematik in enger Verbindung steht.“<sup>20</sup>

Bei der Aufgeschlossenheit SMIDTS für pädagogische Reformen und dem weiter wirkenden Einfluss HERBARTS ist es kein Wunder, dass unter seiner Leitung nach den Wirren der Napoleonischen Kriege 1817 das Domgymnasium und eine höhere Bürgerschule zu einer sogenannten „Hauptschule“ vereinigt wurden. Die Bezeichnung „Hauptschule“<sup>21</sup> in dieser Bedeutung findet sich damals nur in HERBARTS Schrift „Pädagogisches Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung“ von 1818, darin entwickelt er ein alternatives Bildungskonzept zum altsprachlichen Gymnasium:

„Wird man mich wohl jetzt noch fragen, in welchen Fächern die Hauptschule denn unterrichten soll? Muß ich Geschichte und Geographie, deutsche Literatur und Übersetzungen aus dem Altertum, Mathematik und Physik, Naturgeschichte, Technologie [Chemie; d.V.], Religions- und Sittenlehre noch nennen? [...] Also kurz: die Hauptschule lehrt beobachten, denken und empfinden; unter dem letztern Ausdrücke fasse ich das ästhetische, sympathetische, gesellschaftliche und religiöse Interesse zusammen.“<sup>22</sup>

Auf die Hauptschule in Bremen beriefen sich übrigens die Bürger Oldenburgs 1829 bei ihrem fast sechs Jahrzehnten dauernden Kampf für die Errichtung einer Höheren Bürgerschule, der Vorläuferin des heutigen Herbartgymnasiums<sup>23</sup>. Welche Bedeutung HERBART der „realistischen Bildung“ beimaß, wird darin deutlich, dass er schon damals über eine universitäre Weiterbildung der „Hauptschüler“ nachdachte:

„Wiewohl übrigens die Hauptschule nicht, gleich dem Gymnasium, darauf rechnet, daß die Bildung, welche sie erteilt, durch die Universität ergänzt werde, so ist's gleichwohl nötig, einen Weg zu öffnen, damit auch die ehemaligen Hauptschüler unter irgendeiner Form akademische Bürger werden können.“<sup>24</sup>

---

20 ebenda S. 87.

21 W./F. Bd. III, S. 138 ff.

22 W./F. Bd. III, S. 139.

23 vgl. LORENZ, Hans-Jürgen, Von der Höheren Bürgerschule zum Herbartgymnasium, S. 59 ff.

24 ebenda, S. 139.



Das sollte allerdings noch 82 Jahre bis zum „Kieler Erlaß“ vom 26. November 1900 dauern.

Aus der praktischen Arbeit und den fruchtbaren Diskussionen über Fragen der Erziehung in Bremen entstand der erste geniale Wurf HERBARTS, die erst 1804 veröffentlichte Schrift *„Die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung.“* Auch hier wird wieder deutlich, welche entscheidende Bedeutung für die Individuen Naturkenntnisse als Voraussetzung für Einsichten in die sie umgebende Wirklichkeit und die daraus sich ergebenden praktischen Aufgaben haben, dabei ist ein Hieb gegen den deutschen Idealismus nicht zu übersehen:

*„Den sittlichen Menschen vermag es [die moira, das unabänderliche Schicksal; d.V.] nicht zu bedrängen. Denn er verlangt nicht, dass in seinem Individuum sich die Menschheit, sich die Vernunft vollende! Er kommt der Vorsehung entgegen; er sucht ihrer Sorge für die Gattung sich anzuschließen; er vernimmt den Aufruf, das Eingeleitete fortzuführen; er begreift: Die Theodizee sei der Tat der Menschen überlassen. –*

*Aber wo bleibt die Erziehung? Wie kommt der Zögling zur Einsicht in diese Folgen seiner Individualität? Diese Frage winkt zum Schluss. Denn der Mensch sieht sich bald als Natur, wenn er nur erst Natur überhaupt kennt. Es ist aber niemand aufgelegt, sich in die strenge Gesetzmäßigkeit der Natur hineinzudenken, dem nicht die strenge Disziplin der Mathematik, zugleich mit ihren Aufschlüssen zuteil ward.*

*Und noch vor der Forschung nach den Gesetzen, bedarf es der scharfen Auffassung des Gegebenen. Es bedarf überhaupt der Aufmerksamkeit, der Hingabe an das Vorliegende.“<sup>25</sup>*

Diese Stelle widerlegt das alte, aber immer noch vernehmbare Vorurteil, HERBART sei Determinist gewesen, weil er – *horribile dictu* – die Mathematik in die Psychologie eingeführt habe, was heute selbstverständlich ist.

Und man vergegenwärtige sich noch einmal den revolutionären Gedanken, dass die Theodizee, das Verwirklichen einer gerechten Gesellschaft, HERBART wird das später *„die beseelte Gesellschaft“* nennen, in einer gerechten Welt nicht die Bringeschuld Gottes, sondern die Aufgabe des Menschen ist! Und das vor Karl MARX!

---

25 W/F Bd. I, S. 111.

Und bei der Verwirklichung dieser Aufgabe kommt der genauen ästhetischen, das heißt ganzheitlichen wertenden Beobachtung des Menschen, der Natur, der Erkenntnis der eigenen Natürlichkeit und der ihn umgebenden sozialen Umwelt eine entscheidende Bedeutung bei der Erziehung zu. Nur so kann der Schüler oder die Schülerin in sich, also intrinsisch (auf Neudeutsch), die Kraft entwickeln, moralisch zu handeln. Deshalb formulierte HERBART sein Erziehungsziel in dem bekannten Satz:

*„Machen, dass der Zögling sich selbst finde, als wählend das Gute, als verwerfend das Böse: dies oder nichts ist Charakterbildung. Die Erhebung zur charaktervollen Persönlichkeit, soll ohne Zweifel im Gemüt des Zöglings selber vorgehen, und durch dessen eigene Tätigkeit vollzogen werden; es wäre Unsinn, wenn der Erzieher das eigentliche Wesen der Kraft dazu erschaffen, und in die Seele eines andern hineinflößen wollte.“<sup>26</sup>*

Ganz neue Einsichten in diesen entscheidenden Aspekt der Pädagogik HERBARTS hat Elmar ANHALT in seiner grundlegenden Dissertation *„Bildsamkeit und Selbstorganisation – Johann Friedrich Herbart's Konzept der Bildsamkeit als Grundlage für eine pädagogische Theorie der Selbstorganisation organismischer Aktivität“<sup>27</sup>* herausgearbeitet.

Die Vorarbeiten zu seiner *„Allgemeinen Pädagogik“* von 1806 erweisen sich, mehr noch als die spätere geglättete Endfassung als eine Fundgrube pädagogischer Einsichten in die Didaktik sowohl des sprachlichen als auch des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts, beides bildet eine Einheit. So beschreibt er in der empirischen Seite des analytischen Unterrichts, den Anfangsunterricht, anknüpfend an die Erfahrung und den Umgang der Schüler:

*„So (klassifizierend) verfährt er mit den Dingen umher, mit dem eignen Körper, mit dem Hausgerät und den nächsten Gegenständen der Natur, Pflanzen und Tieren; - so allenfalls mit den Worten, Silben und Sprachlauten, - so durchläuft er auch die Orte der umliegenden Gegend, - und die Verhältnisse und Geschäfte der Stände und Familien; - bis Naturgeschichte, Geographie, Lesen und Schreiben vorbereitet sind.“<sup>28</sup>*

---

26 W/F Bd. I, S. 94.

27 ANHALT, Elmar, *Bildsamkeit und Selbstorganisation*, Weinheim 1999.

28 W/F Bd. I, S. 189 f.

Neben dem Grundansatz, den Unterricht bei der Erfahrung und dem Umgang der Schüler anzusetzen, wird HERBART nicht müde, für den naturwissenschaftlichen Unterricht immer wieder zwei Aspekte zu betonen:

1. Einziger Orientierungspunkt muss die Natur bleiben: *„Immer aber muß der Blick auf die wirkliche Natur, als auf den Boden jener Theorien, den es zu erweitern und zu schärfen gilt, bleiben.“*<sup>29</sup>
2. Das würde auch jeder positivistisch eingestellte Naturwissenschaftler unterschreiben. Aber HERBART bleibt bei dieser bloßen Fakten-Stoffhuberei nicht stehen, sondern die Fakten sind ihm Anlass zum Philosophieren, zum Weiterdenken metaphysischer Fragen. So schließt er unmittelbar an den eben zitierten Abschnitt die folgenden Überlegungen an:

*„Versuche die Naturreihen über die Grenzen der Beobachtung und der Geschichte zu verlängern, Ideen von Kosmogonien, Fragen über die Beschaffenheit des Lebens nach dem Tode, angeknüpft an teleologische Hoffnungen, dürfen, wenn man Schwärmereien verhüten kann, sich mit dem Nachdenken über Gott und Schicksal, über Freiheit, über Recht und Tugend vereinigen, um auf die eigentliche Philosophie vorzubereiten.“*<sup>30</sup>

Nun, ein Positivist würde sich jetzt entsetzt abwenden und die Gedankengänge als unwissenschaftlich ablehnen. Selbst wenn man sich scheut, in seinen Gedankengängen so weit zu gehen, wie es HERBART hier vorschlägt, liegt hier für mich ein entscheidender didaktischer Ansatzpunkt. Anstelle Sie mit der unsäglichen Diskussion zwischen humanistischer und realistischer Bildung im 19. und 20. Jahrhundert zu langweilen, gestatten Sie mir an dieser Stelle eine persönliche Bemerkung.

Während meiner eigenen Schulzeit hatten wir 1949 in der 10. Klasse einen ziemlich mechanischen Mathematikunterricht, der sich nur im Rechnen von abstrakten Aufgaben erschöpfte, die uns eigentlich kaum interessierten. In der zweiten Hälfte des Schuljahres bekamen wir einen neuen Mathematiklehrer, der zugleich auch Philosophie unterrichtete und der uns trotz seines kleinen Wuchses in den Bann schlug, weil er uns zum diskursiven Denken über mathematische und physikalische Probleme als Mittel zur Erkenntnis

---

29 W/F Bd. I, S. 196.

30 ebenda, S. 196.

motivierte. Er bewirkte, dass viele meiner Klassenkameraden aus einem sprachlichen Zweig später naturwissenschaftlich-technische Fächer studierten. Dr. GÖRNEMANN verfolgte dabei genau die diskursive Methode, die HERBART in einer Randbemerkung zum Synthetischen Gang des Unterrichts forderte:

*„Spekulative Überzeugung entwickelt sich aus vielfältigen und vielartigen spekulativen Versuchen; und ihr Wert ist selbst größtenteils negativ, sofern er Irrtümer abwehrt. Daher muß die Erziehung eine Fähigkeit begünstigen, mancherlei Vorstellungsarten zu verfolgen, ohne sich und seinen Glauben ihnen preiszugeben. Es ist ebenso nötig, die Unsicherheit als die allgemeine Wichtigkeit der Spekulation ins Licht zu setzen und schon früh einzuprägen.“*<sup>31</sup>

Nach dieser Randbemerkung fährt der Text fort mit dem Hinweis auf eine zweite entscheidende methodische Perspektive des synthetischen Unterrichtsganges, dem Aufzeigen der Beziehungen, damit wird zugleich ein Grundbegriff seiner Philosophie deutlich:

*„Das Wesen der spekulativen Synthesis ist Beziehung. Um eine allgemein richtige Bestimmung hervorzubringen und spekulativen Täuschungen vorzubeugen, ist es von höchster Wichtigkeit, dass der Unterricht in leichteren Fällen zu jedem Bezogenen den Beziehungspunkt nachweise, in schwereren, wo ihn der Lehrer selbst nicht finden möchte, desto mehr dann, wenn eine zufällige Assoziation denselben entdeckt, ihn fest ergreife und tief einpräge.“*<sup>32</sup>

Ein derartiger anregender mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht hat auch meine Biographie geprägt, so dass ich nach einem geisteswissenschaftlichen Studium durchaus in der Lage war, mit naturwissenschaftlich interessierten Schülern und ihren kritischen Fragen im Religions- und Werte-und-Normen Unterricht zu diskutieren, weil mich naturwissenschaftliche Fragen seit meiner Schulzeit bis heute immer interessiert haben. (Und so konnte ich an Seminaren der Kognitionswissenschaft der hiesigen Universität durchaus mitarbeiten). Aus eigener Erfahrung kann ich hier auf die zentrale Einsicht HERBARTS verweisen, die Herman NOHL „*seine kopernikanische Wendung in der Erziehung nannte*.“<sup>33</sup> Diese Einsicht gilt zwar für

---

31 W/F. Bd. I, S. 192.

32 ebenda, S. 192.

33 NOHL, Herman, Der lebendige Herbart, in: Die Sammlung, 3. Jahrg. 1948, S. 203.

alle Fächer, scheint mir für den naturwissenschaftlichen Unterricht an deutschen Schulen besonders bedenkenswert zu sein. In seinem Pädagogischen Gutachten für Schul-Klassen von 1818 macht HERBART darauf aufmerksam, dass es beim Unterricht nicht darum geht, einen Stoff interessant darzubieten, heute etwa mit einer Multi-Media Show der Spaßgesellschaft, sondern bei den Schülern wirkliches Interesse für die Probleme und Fragen eines Faches zu erzeugen, was bekanntlich ungleich schwieriger ist, Humor aber auch nicht ausschließt:

*„Es ist zwar eine bekannte pädagogische Vorschrift, der Lehrer müsse suchen, seine Schüler für das, was er vorträgt zu interessieren. Allein diese Vorschrift wird gewöhnlich in dem Sinne gegeben und verstanden, als wäre das Lernen der Zweck, das Interesse aber das Mittel. Dieses Verhältnis kehre ich um. Das Lernen soll dazu dienen, dass Interesse aus ihm entstehe. Das Lernen soll vorübergehen, und das Interesse soll während des ganzen Lebens beharren.“*<sup>34</sup>

In diesem Zusammenhang erscheint es mir im Rückblick auf meine fast 40 jährige Tätigkeit als Lehrer als besonders hilfreich gewesen zu sein, Schülern und Schülerinnen kurz die eigenen didaktischen Überlegungen für die Auswahl eines Stoffes darzulegen. Selbst widerborstige 68er habe ich auf diese Weise meistens mit Erfolg überzeugt, auch wenn ich dabei manchmal auch den Trick anwendete, auf Margot HONNECKERS Lehrpläne zurückzugreifen, um ihnen „die Bedeutung der fortschrittlichen bürgerlichen Literatur für das nationale Erbe“ nahe zu bringen.

Schon HERBART wies auf die Wichtigkeit der Verknüpfung der „Gelehrsamkeit“, wie er sich ausdrückte, mit den „unmittelbaren Interessen“ der Menschen. So schreibt er in seiner „Kurzen Enzyklopädie der Philosophie“:

*„Für den praktischen Menschen ist es, in Beziehung auf den für ihn wünschenswerten Anteil an der Gelehrsamkeit, wichtig, dass er sich über diese Verknüpfung des Wissens mit seinem wahren, unmittelbaren Interesse so genau als möglich Rechenschaft gebe.“*<sup>35</sup>

Das Fehlen dieser Verknüpfungen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht scheint ein wesentlicher Grund für die eingangs beschrie-

---

34 W/F Bd. III, S. 11.

35 W/F. Bd. III, S. 561.

bene Misere zu sein, wie auch Untersuchungen der Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg bestätigen:

*„Wenn schon das Elternhaus nicht mehr Anreize schaffen kann, Technik und Naturwissenschaft als spannendes und kreatives Aufgabenfeld zu vermitteln, dann sollte es der Schule gelingen. Aber die Befragung von Schülerinnen und Schülern ergibt ein anders Bild. Chemie und Physik sind die am meisten gehassten Fächer. Sie gelten als zu abstrakt, zu wenig lebensnah, zu trocken, zu anspruchsvoll. Die Schüler vermissen Beziehungen zu ihrem Alltagsleben und praktischen Anwendungsmöglichkeiten.“<sup>36</sup>*

Sicherlich kann es nicht nur um oberflächliche „Nützlichkeit“ gehen, aber hier bietet sich ein Anknüpfungspunkt, der zu weiterer Reflexion genutzt werden sollte. Bei aller Betonung der Erfahrung als Quelle der Erkenntnis wurde HERBART nicht müde, vor dem Steckenbleiben im Faktischen der Empirie zu warnen:

*„Denn diese Künste wenigstens, die sich mit dem Lebenden beschäftigen, möchten wohl Ursache haben, sich mit bloßer Erscheinung des Lebens nicht zu begnügen.“<sup>37</sup>*

Wie umfassend und seiner Zeit weit voraus HERBARTS Bildungsbegriff war, zeigt die Zusammenfassung im spekulativen Teil des Analytischen Gangs des Unterrichts:

*„So durchschreitet er [der analytische Gang des Unterrichts; d.V.] enzyklopädisch die Gegenstände der Natur, der Kunst und der Gesellschaft; soweit entweder Erfahrung oder Beschreibung sie dargestellt hat.“<sup>38</sup>*

Noch überraschender sind die darauf folgenden Bemerkungen zur Ökonomie, vor allem wenn man bedenkt, dass die Gymnasien sich erst in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts diesen Fragen geöffnet haben. Die folgenden Bemerkungen beziehen sich in erster Linie auf den damaligen Haupterwerbszweig: die Landwirtschaft, aber - und das verblüfft - auf den, modern ausgedrückt, ökologischen Zusammenhang zwischen Naturerkenntnis und der Sicherung der Fruchtbarkeit hin:

---

36 In: Die Zeit vom 22. März 2001, S. 64.

37 W/F, Bd. III, S.562.

38 W/F, Bd. I, S. 188.

*„Die praktische Ökonomie wird hier besonders viel Veranlassung geben, den Hauptgedanken tief einzuprägen: dass man die Natur in ihren eigenen Gesetzen erforschen, und sie darnach behandeln müsse, wenn man sich ihrer Wirkung versichern wolle.“*<sup>39</sup>

Aber auch die anderen Gewerbe gehören in diesen Zusammenhang:

*„Auch Gewerbskunde gehört hierher; die durch Beschreibungen über die Erfahrung hinausführen wird.“*<sup>40</sup>

Grundlage des Unterrichts in allen Teilbereichen ist für HERBART immer der Blick auf die Natur und die Orientierung an Naturerkenntnis als dem Anker des Philosophierens, so heißt es zum gesellschaftlichen Aspekt des analytischen Unterrichts:

*„Er [der Unterricht; d.V.] idealisiere den zu erringenden Wohlstand der Familie und des Vaterlandes, stehe aber fest auf dem Boden der Menschheit und der Natur.“*<sup>41</sup>

Selbst der Religionsunterricht hat sich an der „*Sphäre der Natur*“ zu orientieren, sie bildet die Folie auf dem die Entwicklungen in der Gesellschaft - ökologisch ja ganz richtig - ökologisch zu beurteilen sind. Ausgehend von der Betrachtung menschlicher Schicksale und der daran anschließenden Diskussion moralischer Werte fährt HERBART fort:

*„Man leite von da auf ein allgemeines teleologisches Suchen, das aber in der Sphäre der Natur bleiben muß; dagegen das Chaos menschlichen Treibens keineswegs als Werk der Vorsehung, sondern vielmehr in seinem Widerspruch gegen den Sinn der Natur, als dasjenige, was so nicht bleiben soll noch wird, was nur erst anfängt sich zu bilden, dargestellt werden muß.“*<sup>42</sup>

Deutlicher kann auch heute kein Grüner ökologisches Fehlverhalten der Zeitgenossen als Handeln „*im Widerspruch zur Natur*“ kritisieren.

Der „*mündige Bürger*“ kann sich nicht länger nur als unwissender Verbraucher von natürlichen und technischen Ressourcen und Produkten verstehen, denn er ist zugleich Miturheber und Betroffener naturwissenschaft-

39 ebenda.

40 ebenda.

41 W/F, Bd. I, S. 188.

42 W/F, Bd. I, S. 191.

lich-technischer Prozesse. Aus diesem Grunde reicht es nicht, sich nur rezeptiv um ein Verständnis naturwissenschaftlich - technischer Ergebnisse zu bemühen, sondern es geht um eine Einsichtsfähigkeit in die Grundlagen der naturwissenschaftlichen Erkenntnisse.

Nun führt kein Weg zurück zu HERBART und seiner Zeit, aber die Auseinandersetzung mit seinen Ideen eröffnet durchaus fruchtbare pädagogische Perspektiven für die Zukunft. Wenn man sich zum Beispiel die „*fünf speziellen Kompetenzen*“ die der Soziologe und Schulkritiker Oskar NEGT für „*exemplarisches Erfahrungslernen*“<sup>43</sup> ansieht, so eignen sie sich überraschenderweise als Zusammenfassung der Ideen HERBARTS, die diese heute von Schülern und Schülerinnen geforderten Fähigkeiten schon in Ansätzen vorwegnehmen.

1. Identitätskompetenz<sup>44</sup>: HERBART: „*Machen, dass der Zögling sich selbst findet, als wählend das Gute, als verwerfend das Böse.*“<sup>45</sup>
2. „*Technologische Kompetenz: Gesellschaftliche Wirkungen begreifen und Entscheidungsvermögen entwickeln*“<sup>46</sup>: HERBART: „*Ohne Zweifel muß der notwendige Unterricht derjenige sein, der die Menschen lehrt, was ihnen am nötigsten ist, zu wissen. Das Nötigste für den Menschen ist aber entweder seiner physischen oder moralischen Natur nötig; er braucht es entweder als sinnliches Wesen, um leben zu können; oder er bedarf es als Bürger, als Vater, als Gatte, um seine Pflicht in diesen oder andern gesellschaftlichen Verhältnissen zu erkennen oder zu vollbringen. Feldbau, Fabrik und Handlung, sowie jede andere Brotkunst und Brotwissenschaft, gehören in die erste Klasse; - Religion, Moral, Begriffe von bürgerlichen Rechten und Verpflichtungen in die zweite Klasse. Wirklich bedarf jeder Mensch, der nicht müßiger Brotesser, ein pflicht - und rechtloses Wesen sein will, Unterricht in beiden Klassen.*“<sup>47</sup>

---

43 NEGT, Oskar, Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche in: DIECKMANN, Heinrich/SCHACHTSIEK, Bernd, Lernkonzepte im Wandel - Die Zukunft der Bildung, Stuttgart 1998.

44 NEGT a.a.O., S. 33.

45 W/F, Bd. I, S. 111.

46 NEGT a.a.O., S. 35.

47 W/F, Bd. III, S. 505.



3. Gerechtigkeitskompetenz „Wahrnehmungsfähigkeit für Recht und Unrecht, für Gleichheit und Ungleichheit“<sup>48</sup>: HERBART: „Sie [die Pädagogik; d.V.] bedenkt, daß es ihr als ihr eigentümliches Geschäft zukommt, zu sorgen, dass Sitte nicht blinde Gewohnheit sei, die sich von Generation zu Generation fortpflanzt; sie will, dass der Mensch mit freien Augen in die Welt schaue, und darin tue, nicht was die andern tun, sondern was gut und nötig ist und vielleicht eben darum, weil es die andern nicht tun, desto nötiger ist.“
4. Ökologische Kompetenz: „Der pfleglich Umgang mit Menschen, der Natur und den Dingen“<sup>49</sup>: HERBART: „Die praktische Ökonomie wird hier besonders viel Veranlassung geben, den Hauptgedanken tief einzuprägen: daß man die Natur in ihren eigenen Gesetzen erforschen, und sie darnach behandeln müsse, wenn man sich ihrer Wirkung versichern wolle.“<sup>50</sup>
5. Historische Kompetenz im Sinne einer „Erinnerungs- und Utopiefähigkeit“<sup>51</sup>

HERBART: „Man leite [...] auf ein allgemeines teleologisches Suchen, das aber in der Sphäre der Natur bleiben muß; dagegen das Chaos menschlichen Treibens keineswegs als Werk der Vorsehung, sondern vielmehr in seinem Widerspruch gegen den Sinn der Natur, als dasjenige, was so nicht bleiben soll noch wird, was nur erst anfängt sich zu bilden, dargestellt werden muß.“<sup>52</sup>

Wir können uns die üblichen „Glasperlenspieler-Diskussionen“ über die Frage, ob es denn eine mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung überhaupt gebe, nicht mehr leisten, sondern die Einsichtsfähigkeit des einzelnen in naturwissenschaftliche Zusammenhänge ist und wird in der Zukunft noch verstärkt entscheidend für das Überleben der Menschheit sein.

---

48 NEGT, a.a.O., S. 37.

49 NEGT, a.a.O., S. 40.

50 W/F Bd. I, S. 188.

51 NEGT, S. 42.

52 W/F Bd. I, S. 191.

## *Autoren*

*Dr. phil. Christian G. Allesch, (1951)*

Studium der Psychologie in Salzburg.

Promotion zum Dr. phil. 1973. 1974-1978 Assistent am Institut für Psychologie der Universität Salzburg und Mitarbeiter der Herbert von Karajan-Stiftung für Experimentelle Musikpsychologie. 1978-1981 Tätigkeit in der politischen Erwachsenenbildung. 1982/83 Habilitationsstipendiat der Görres-Gesellschaft. Ab 1984 Oberassistent am Institut für Psychologie der Universität Salzburg. 1985 Habilitation (Geschichte der psychologischen Ästhetik). 1995-1997 Geschäftsführer des Liberalen Bildungsforums (Wien). Seit 1997 Universitätsdozent am Institut für Psychologie der Universität Salzburg.

Arbeits- und Publikationsschwerpunkte:

Geschichte der Psychologie, psychologische Ästhetik, Persönlichkeitspsychologie, ökologische Psychologie, Kulturpsychologie, Musikpsychologie, polyästhetische Erziehung.

*Dr. Elmar Anhalt (1964)*

Diplom Psychologie an der TU Berlin, Magisterstudium Philosophie, Psychologie, Pädagogik, Germanistik an der Universität zu Köln (1994 Abschluss in Pädagogik, Philosophie und Germanistik), Dissertation zu HERBARTS Begriff der Bildsamkeit, Rigorosum 1998, seitdem wissenschaftlicher Assistent am Pädagogischen Seminar der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln.

Veröffentlichungen zu historisch-systematischen Fragen der Erziehungswissenschaft, empirische Studie zu Erziehungswissenschaftlichem Studium, Beiträge zur Konstruktivismus-Diskussion in der Schulpädagogik, Arbeiten zur HERBART-Forschung.

*PD Dr. Thomas Borgard (1961)*

Studium in den Fächern Neuere deutsche Literaturwissenschaft, Philosophie sowie Wirtschafts- und Organisationspsychologie in München und Bern.

Magisterabschluss 1989, Promotion 1995, Habilitation 2003.

Stipendiat der Studienstiftung des deutschen Volkes und der Gottlieb Daimler- und Karl Benz-Stiftung.

Von 2000 bis 2003 Wissenschaftlicher Assistent am Institut für Germanistik der Universität Bern. Derzeit Privatdozent für Neuere deutsche Literaturwissenschaft und Allgemeine und vergleichende Literaturwissenschaft am Institut für Germanistik der Universität Bern.

Arbeitsschwerpunkte:

Die Beziehungen zwischen Literatur und szientifischem Wissen; biologische und philosophische Anthropologie; psychologische Ästhetik und Literaturtheorie vom 18. bis 20. Jahrhundert; Hermann BROCH; Literatur und Kulturphilosophie zwischen 1918 und 1945; Methodendiskussionen zur Historischen Semantik, zur Wissenssoziologie sowie zu den Kontaktstellen von Literaturwissenschaft und Sprachwissenschaft.

*Dr. Rotraud Coriand (1957)*

Studium: 1975-1979 Diplomlehrerstudium in der Fächerkombination Mathematik und Physik an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Weiteren Tätigkeit: Diplomlehrerin für Mathematik und Physik von 1979 bis 1985; seit 1985 in Forschung und Lehre an der Sektion Erziehungswissenschaft bzw. am Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena tätig; 1989 Promotion in Allgemeiner Didaktik; 1999 Habilitation in Allgemeiner Pädagogik; 2000 Vertretung der Professur für Bildungsforschung an der Justus-Liebig-Universität Gießen; 2003 Gastprofessorin der Universität Klagenfurt.

Schwerpunkte in Lehre/Forschung:

Allgemeine Didaktik, Allgemeine Pädagogik, Historische Pädagogik, Lehrerbildung.

*Dr. Jürgen Grzesik (1929)*

Prof. an der Universität zu Köln.

Studium der Philosophie, der Germanistik und der Geschichtswissenschaft. 1955 und 1957 Erstes und Zweites Staatsexamen. 1955-1965 Gymnasiallehrer. 1960 Promotion im Fach Philosophie. 1965 Abordnung an das Pädagogische Seminar der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln. 1973 Habilitation mit der *venia* in Pädagogik und 1973 ordentlicher Professor ebenda (Unterrichts- und Curriculumtheorie).

Letzte Buchveröffentlichungen: „Was kann und soll Erziehung bewirken? Möglichkeiten und Grenzen der erzieherischen Beeinflussung“ 1998, „Operative Lerntheorie. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung des Menschen durch Selbstveränderung 2002“, „Effektiv lernen durch guten Unterricht. Optimierung des Lernens im Unterricht durch systemgerechte Formen der Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schülern“ 2002.

*Dr. Margret Kaiser-El-Safti*

Zunächst an der Otto-Falckenberg-Schule in München zur Schauspielerin ausgebildet. Zehn Jahre Bühnenschauspielerinnen, freie Mitarbeiterin in Funk und Fernsehen. Ab 1974 Studium der Psychologie, Philosophie und Pädagogik an der Universität zu Köln. Seit 2002 apl-Professorin im Institut für Psychologie an der EWF der Universität zu Köln. Forschungsschwerpunkte: Philosophie und Wissenschaftsgeschichte der Psychologie, Psychoanalyse, Musikpsychologie, Frauenforschung. Veröffentlichungen und Herausgebertätigkeit zu Pionieren der Psychologie wie Johann Friedrich HERBART, Franz BRENTANO, Carl STUMPF und Sigmund FREUD, Frauenforschungsthemen und Themen der Musikpsychologie.

*Dr. phil. habil. Klaus Klattenhoff (1943)*

Professor für Lernbehindertenpädagogik in der Fakultät I Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Groß- und Außenhandelskaufmann. Von 1965 bis 1973 Lehrerausbildung und Berufstätigkeit als Lehrer; 1973 Wissenschaftlicher Assistent, 1982 Akademischer Rat, 1997 Hochschuldozent, 1999 Professor an der Universität Oldenburg. 1982 Promotion, 1996 Habilitation an der Universität Oldenburg.

Arbeitsschwerpunkte in Forschung und Lehre: Lernbehindertenpädagogik, Schul- und Erziehungsgeschichte, Kleinkinderziehung.

Veröffentlichungen zur Schul- und Erziehungsgeschichte, Schulpädagogik, Lernbehindertenpädagogik und Didaktik.

*Dr. phil. Hansjürgen Lorenz (1933)*

Studiendirektor a.D.

Von 1952 bis 1957 Studium der Philosophie, Pädagogik, Germanistik, ev. Theologie, Anglistik in Mainz und Göttingen. Nach dem 1. Staatsexamen Referendariat am Studienseminar Oldenburg.

Von 1958 bis 1996 Unterricht in den Fächern Deutsch, Englisch, ev. Religion und Werte und Normen am heutigen Herbartgymnasium.

Veröffentlichungen zur Schulgeschichte, zu J.F. HERBART und zum Schultheater.

*Dr. phil. habil. Klaus Prange (1939)*

O. Prof. für Allgemeine Pädagogik an der Universität Tübingen.

Studium der Fächer Deutsch, Englisch, Philosophie und Pädagogik an der Universität Kiel.

Gymnasiallehrer von 1963 bis 1976; Promotion in Philosophie 1969; Habilitation in Pädagogik 1975; seit 1976 Professor für Pädagogik an der Universität Kiel, ab 1985 Universität Bayreuth, seit 1989 in Tübingen.

Schwerpunkte: Systematische Pädagogik; Allgemeine Didaktik; Professionalisierung der Erziehung.

*Dr. phil. habil. Friedrich Wißmann (1942)*

Professor für Pädagogik und Geschichte der Erziehung in der Fakultät I Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Von 1963 bis 1968 Studium der Philosophie, Pädagogik, Germanistik und Geschichte an den Universitäten in Münster, Tübingen und Hamburg mit Abschluss des 1. Staatsexamens für das Lehramt an Gymnasien.

Von 1968 bis 1970 Referendariat in Oldenburg und Assessor am Gymnasium in Cloppenburg. Seit 1970 zunächst wissenschaftlicher Assistent an der Pädagogischen Hochschule Oldenburg, dann an der Universität Oldenburg; seit 1992 Hochschullehrer. 1975 Promotion in Hamburg, 1988 Habilitation in Oldenburg.

Arbeitsschwerpunkte in Forschung und Lehre: Geschichte der Erziehung; Regionale Schul- und Bildungsgeschichte; Jüdische Studien.

Veröffentlichungen zur Bildungspolitik der Parteien, Schulreform und Personalpolitik, Schule im Nationalsozialismus sowie zur Schulpädagogik und Didaktik.