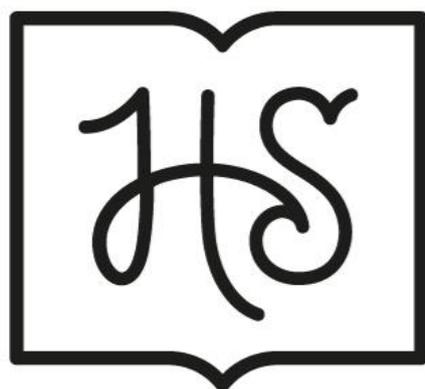


HISTORIA SCHOLASTICA



1/2020

Ročník / Volume 6

Praha / Prague 2020

Historia scholastica

Č. / No. 1/2020

Roč. / Vol. 6

Redakční rada / Editorial Board

Vedoucí redaktor / Editor-in-chief: doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D. (Technická univerzita v Liberci)

Zástupce vedoucího redaktora / Deputy Editor: PhDr. Markéta Pánková (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze)

Prof. PhDr. Martin Holý, Ph.D. (Historický ústav Akademie věd ČR)

Doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D. (Technická univerzita v Liberci)

Prof. PhDr. Milena Lenderová, CSc. (Univerzita Pardubice)

Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (Univerzita Pardubice)

Doc. Mgr. Jaroslav Šebek, Ph.D. (Univerzita Karlova v Praze a Akademie věd ČR)

Mgr. Magdaléna Šustová (Muzeum hlavního města Prahy)

Doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc. (Filosofická fakulta University Karlovy v Praze)

Mezinárodní redakční rada / International Editorial Board

Dr. Marta Brunelli, Ph.D. (University of Macerata)

Prof. Dr. Marcelo Caruso (Humboldt Universität Berlin)

Prof. Dr. Lucien Criblez (Universität Zürich)

Prof. Andreas Fritsch (Deutsche Comenius Gesellschaft)

Prof. Dr. Gerald Grimm (Universität Klagenfurt)

Prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon (Pädagogische Hochschule Zürich)

Prof. PhDr. Blanka Kudláčková, Ph.D. (Trnavská univerzita v Trnavě)

Prof. Dr. Eva Matthes (Universität Augsburg)

Prof. Dr. András Németh (Eötvös Loránd Tudományegyetem Budapest)

Prof. Dr. Jürgen Oelkers (Emeritus Professor Universität Zürich)

Prof. PhDr. Jaroslav Pánek, DrSc., dr.h.c. (Historický ústav Akademie věd ČR)

Prof. Dr. Simonetta Polenghi, Ph.D. (Università Cattolica del Sacro Cuore Milano)

Prof. Dr. Edvard Protner (Univerza v Mariboru)

Prof. Dr. Dr.h.c. Ehrenhard Skiera (Univ. Prof. a.D. Europa-Universität Flensburg)

Výkonná redaktorka / Executive Editor:

Mgr. Lucie Krausová (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze)

Vydavatelé / Publishers:

Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského

Valdštejnská 20, 118 00 Praha 1, www.npmk.cz

IČ 61387169

Technická univerzita v Liberci

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Studentská 1402/2, 461 17 Liberec 1, www.tul.cz

IČ 46747885

ISSN 2336-680X

Historia scholastica journal is published twice a year.

This issue was published on 31st July 2020.

Historia scholastica journal has been included into Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO and ERIH Plus.

DISCUSSION:

Herbart über die *ars studendi*¹

Dariusz STĘPKOWSKI^a

^a Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw, Faculty of Education, Republic of Poland

Einleitung

Es kommt nicht oft vor, dass ein Hochschullehrer so viel Aufmerksamkeit der Tätigkeit des Studierens widmet, wie es bei Herbart der Fall war. Diese Beobachtung gilt insbesondere den früheren Schaffensperioden des in Oldenburg geborenen Klassikers der Philosophie und Pädagogik. In seiner Schweizer Zeit als Hauslehrer und in seiner ersten Göttinger Zeit entstanden zwei Abhandlungen, die bereits in ihren Titeln auf die hier zu erörternde Frage hinweisen: *Über philosophisches Wissen und philosophisches Studium* (1798/1887a) und *Über philosophisches Studium* (1807/1887b). Das Jahrzehnt, das die Entstehung beider Texte trennt, war eine Phase intensiver wissenschaftlicher und schriftstellerischer Aktivität Herbarts, in der sich die meisten seiner pädagogischen Grundideen herauskristallisierten und in den folgenden Schriften ihren Niederschlag gefunden haben: die Abhandlung über *Pestalozzis ABC der Anschauung* (1802), die *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (1806/1887c), und die *Allgemeine praktische Philosophie* (1808/1887d).

Herbarts Verhältnis zum Studieren lässt sich nicht trennen von seiner Tätigkeit als Universitätslehrer, auf die vor kurzem wieder aufmerksam gemacht wurde (vgl. Goubet und Bolle [Hrsg.], 2018). In diesem Beitrag wird jedoch versucht, Herbarts Idee der *ars studendi* von einer anderen Seite her zu bestimmen. An die Tätigkeit des Studierens wird im Zusammenhang mit dem Herbarts Grundkonzept des erziehenden Unterrichts angegangen. Aufgrund dessen, dass „die Herbartsche Pädagogik zur Volksschulpädagogik im Deutschland der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde“ (Ebert, 2009, S. 157), ist seine Lehre vom Unterricht, der zugleich erzieht und bildet, auf die Didaktik des unteren und mittleren Schulwesens reduziert worden (Coriand, 2017, S. 17–18). Dies hat zu Folge, dass man ihr keine Bedeutung in dem hochschulischen Bereich beigemessen hat. Diese schuldidaktische Engführung hat neuerdings Dietrich Benner (2020, S. 29 ff., 200 ff.) versucht zu überwinden, indem er Herbarts Urkonzept in den Rahmen der Bildung durch Wissenschaft hineingestellt und diskutiert hat.

Die präsentierten Überlegungen beinhalten drei Teile. Der erste Teil skizziert Herbarts Position zu Fragen der akademischen Bildung und ordnet diese in die Problemgeschichte der

¹ Der hier erscheinende Text wurde bereits herausgebracht in der polnischen Sprache unter dem Titel „Herbart o sztuce studiowania“ in der Zeitschrift „Przegląd Historyczno-Oświatowy“, Nr. 1–2 (2020), S. 61–77. DOI: 10.17460/PHO_2020.1_2.04.

Bildung durch Wissenschaft ein. Der zweite Teil referiert Herbarts Konzeption für das philosophische Studium und zeigt, dass dieses sich nicht auf die Philosophie als akademische Fachwissenschaft einengt, sondern aus Herbarts prinzipieller Überzeugung zu Aufgabe hat, in jedem Studierenden die Grundlagen für sein durch die Theorie reflektiertes Handeln vorzubereiten. Der dritte und letzte Teil fragt nach der Bedeutung, die Herbart dem akademischen Studium für die Bildung des Einzelnen und die Entwicklung der Gesellschaft zugewiesen hat.

1. Herbart als Hochschulbildungskritiker

Vor fast drei Jahrzehnten hat Dietrich Benner (1993, S. 19) die These aufgestellt, Herbart sei ein „Neuhumanist und Außenseiter der Preußischen Schulreform zu Beginn des 19. Jahrhunderts“ gewesen. Die Bezeichnung „Außenseiter“ bezieht sich auf die Beteiligung Herbarts an den Reformen, die sowohl auf der Ebene des mittleren als auch des höheren preußischen Schulsystems von Wilhelm von Humboldt eingeleitet wurden. Während der erste dieser Bereiche ziemlich gut wissenschaftlich bearbeitet worden ist, ist der zweite immer noch ein blinder Fleck.

Benners Bezeichnung Herbarts als „Außenseiter“ meint nicht, dass sich dieser an der öffentlichen Diskussion über die Richtung der Preußischen Bildungsreform nicht beteiligt habe. Im Gegenteil, Herbart artikulierte mehrfach deutlich seine Position, die dem absolutistischen Staat die Kompetenz absprach, die allgemeine Bildung der Untertanen von Staats wegen inhaltlich zu normieren. Hierzu merkt Benner (1993, S. 26) an:

„Darin, daß der absolutistische Staat nicht befugt sei, eine über die Schranken der überkommenen Ständegesellschaft hinausführende, nicht an der gesellschaftlichen Brauchbarkeit der Einzelnen, sondern an der allseitigen Bildung aller Individuen ausgerichtete Erziehung zu institutionalisieren, stimmt Herbart mit Humboldt völlig überein“.

Ist Herbart auch dem Kreis der Neuhumanisten anzurechnen wie Wilhelm von Humboldt, Friedrich Schleiermacher und Albert Süvern, die sowohl die theoretischen Grundlagen der Reform ausgearbeitet als auch sie dann ins Leben umgesetzt hatten? Nach D. Benner trifft der Begriff „Neuhumanist“ auch auf Herbart zu. Hierfür führt er aus:

„Was Herbart als Neuhumanisten auszeichnet, ist, daß er an Humboldts These, ‚soll die Erziehung [...], ohne Rücksicht auf bestimmte, den Menschen zu erteilende bürgerliche Formen, Menschen bilden: So bedarf es des Staates nicht‘, ‚öffentliche Erziehung scheint [...] daher ganz außerhalb der Schranken zu liegen, in welchen der Staat seine Wirksamkeit halten muß‘ [...], auch zur Zeit der Preußischen Schulreform festgehalten hat“ (Benner, 1993, S. 26–27).

Als weitere Bestätigung für Herbarts neuhumanistische Orientierung darf noch an sein langjähriges Engagement für die Entwicklung der Gymnasialbildung in Ostpreußen erinnert werden, auf die er als Vorsitzender der Wissenschaftlichen Deputation, eines von Humboldt geschaffenen unabhängigen Gremiums zur Umsetzung von der Schulreform, maßgeblich

Einfluss nahm. Auch sei daran erinnert, dass Herbart in Königsberg eine kleine Experimentalschule gegründet und diese ein Vierteljahrhundert nahezu allein gestaltet hat, was erst in der jüngsten Zeit in den Blick genommen und gewürdigt wurde (Lorenz, 2014; Benner, 2020, S. 39–40).

Die angeführten Fakten zeugen zweifellos von Herbarts Nähe zu neuhumanistischen Vorstellungen. Diese hinderte ihn jedoch nicht daran, die gewisse Ansichten der führenden Autoritäten seiner Zeit zu kritisieren und manchmal sogar offen abzulehnen. Und hierauf ist zurückzuführen, dass Herbart nicht nur neuhumanistische Ideen stützte, sondern auch eine eigene Wirksamkeit als Außenseiter der Preußischen Schulreformen entwickelte. Diese Rolle nahm Herbart nicht zufällig ein; er nahm sie vielmehr mit vollem Bewusstsein und aus theoretisch begründeten Überzeugungen auf sich. Einige diese theoretischen Überzeugungen gingen aufs Engste mit Herbarts Ansichten bezüglich des akademischen Studiums zusammen.

Bei der problemgeschichtlichen Einordnung der Position Herbarts nehme ich noch einmal Bezug auf D. Benner. In seinem Artikel *Bildung und Wissen* analysiert dieser „das Verhältnis von Wissenschaft und Bildung“ (Benner, 2007, S. 195) aus der Perspektive einer Antinomie der europäischen Wissenschaften, in der sich zwei heterogene Wissenschaftsauffassungen kreuzen und in Widerstreit zueinander geraten. Der eine Pol der antinomischen Beziehung geht von dem vormodernen Verständnis von Wissenschaft als einem Wissen um die teleologische Ordnung der Wirklichkeit aus, der andere ist aufs innigste mit der Expansion des experimentellen Verfahrens der rechnenden Naturwissenschaften und des modernen szientistischen Wissens verbunden (vgl. Benner, 2007, S. 196 ff.). Nach D. Benner sind aus der Spannung zwischen den beiden Polen zwei Modelle der akademischen Ausbildung hervorgegangen, die den Versuch unternahmen, Wissenschaft und Bildung auf neue Weise zu verbinden, nachdem die alteuropäische Form einer teleologischen Wissenschaft ihre bildende Bedeutung verloren hatte.

Der Ahnherr des ersten Modells war Wilhelm von Humboldt. Ausgehend von der neuhumanistischen Überzeugung, dass philosophisches Wissen für die volle Entfaltung der Menschennatur unverzichtbar ist, schlug er vor, die Universität zu einem Ort zu entwickeln, an dem „die Philosophie allgemeinbildende Qualität entfalten kann“ (Benner, 2007, S. 204). D. Benner hat Humboldts Programm kurz und treffend als „Programm eines Philosophisch-Werdens der Wissenschaften und eines Wissenschaftlich-Werdens der Philosophie“ (2007, S. 212) beschrieben.

Das zweite Modell hat nach D. Benner Max Weber in seiner berühmten Vorlesung zum Auftakt des akademischen Jahres 1917/1918 beschrieben. Der Begründer der modernen Soziologie in Deutschland stellte in seiner Konzeptstudie über *Wissenschaft als Beruf* eine Wissenschaftsauffassung vor, die wissenschaftliche Bildung allein auf positivistisch-szientifisches Wissen gründet und jede (neu-)humanistische Überhöhung von Wissenschaft ablehnt. Die von Weber geforderte freiwillige Selbstlimitation von Wissenschaft hat zum Ziel, Wissenschaft vor dem Rückfall in Ideologie zu bewahren. Nach M. Weber davon hängt zum größten Teil die Reinheit der Wissenschaft und ihr wissenschaftlicher Charakter ab. Die unvermeidliche Folge der von M. Weber geforderten antiideologischen Prävention sah

M. Weber selbst darin, dass moderne Wissenschaft keine sinnstiftende Funktion mehr übernehmen kann. Nach M. Weber ist das Betreiben der Wissenschaft in der Moderne „sinnlos“ geworden, „weil sie auf die allein für uns wichtige Frage: ‘Was sollen wir tun? Wie sollen wir leben?’ keine Antwort gibt“ (1919, S. 21; siehe auch: Benner, 2020, S. 145–146). Man darf wohl hinzufügen, dass das Gleiche auch für das akademische Studium zutrifft. Es führt angehende Wissenschaftler nicht in eine sinnerfüllte Welt ein, sondern verlangt von diesen eine Disziplinierung des Denkens, die darum weiß, dass wissenschaftliche Theorien für sich genommen „sinnlos“ sind.

Zweifellos Herbart war die heutige Pluralität der wissenschaftlichen Paradigmen, insbesondere derer, die sich dem kritischen Ansatz verpflichtet wissen, noch nicht gegeben. Nichtsdestotrotz hatte er schon ein Bewusstsein von der modernen Differenz zwischen szientifisch-induktiven Naturwissenschaften und Philosophie und der Unmöglichkeit, beide in eine Synthese zu überführen (Benner, 2020, S. 200 ff.). Allerdings scheint es mir, dass er bezüglich der Verbindungen zwischen Wissenschaft und Menschenbildung eine andere Position einnahm als W. von Humboldt. Ich möchte dies in den folgenden beiden Teilen zeigen, in denen ich zunächst Herbarts Konzept des philosophischen Studiums genauer analysiere und dann seine Bedeutung für Menschenbildung durch Wissen zu bestimmen suche.

2. Was heißt Studieren?

Es ist gar nicht leicht, auf diese Frage eine schlüssige Antwort zu entwickeln. Folgt man den gegenwärtig vorherrschenden Praktiken, welche die Karrieren von Hochschulabsolventen erforschen, so sind es die aus der Sicht des Arbeitsmarktes zu definierenden Kompetenzen von Universitätsabgängern, die die Antwort auf die Frage geben, was erfolgreich Studieren heute bedeutet. Erfolgreich studieren bedeutet dann, nach dem Verlassen der *Alma Mater* rasch eine angemessen dotierte Arbeitsstelle zu finden. In der heutigen Hochschulbildung wird deren wichtigstes ‚Produkt‘ in den Fachkompetenzen gesehen und vor allem in Kenntnissen und Fähigkeiten, die von den Arbeitgebern erwartet werden (Wissenschaftsrat, 2015). Wundern darf es also nicht, dass sich Studierende gezwungen sehen, das Studium für eine Übergangsphase und Vorbereitung auf das Berufsleben zu halten. Von diesen ‚modernen‘ Vorstellungen weicht Herbarts Konzept deutlich ab.

Im § 15 des *Lehrbuchs zur Einleitung in die Philosophie* fallen Worte, die unsere Aufmerksamkeit und Reflexion wecken sollen. Nachsinnend über die Gründe, die in seiner Epoche Studierende zum philosophischen Studium bewegen, stellt Herbart (1813/1993, S. 60) fest:

„In der Tat werden die Meisten zu der Philosophie dadurch hingezogen, daß sie über irgendeinen, ihnen wichtigen Gegenstand Aufschluß von derselben erwarten. Allein das Interesse der einzelnen Gegenstände ist weder das Einzige, noch das Ersprießlichste für das Studium. Wer die Philosophie von einer besonderen Seite lieb gewonnen hat, dessen

Untersuchungen werden einseitig und um so mehr dem Irrtum ausgesetzt, je mehr er zu einem bestimmten Ziele hineilt“.

Die zitierte Passage zeigt meiner Meinung nach, dass das Studieren mit einer Art Gleichmut geführt werden muss. Dieser bedeutet nicht einen Mangel an Interesse, sondern beruht im Gegenteil auf einem vielseitigen Interessiert-sein an dem zu studierenden Gegenstand. Nach Herbart läuft der, der aus einem speziellen Interesse ein Studium aufnimmt (z.B. des Arbeitsmarkts wegen), Gefahr, einseitig zu werden. Ein solches Studium verengt den Denkhorizont der Studierenden, statt ihn zu erweitern, und bringt letzten Endes ein falsches Verständnis des Gegenstands hervor.

Herbart fasste Philosophie nicht nur als eine der akademischen Fachdisziplinen auf, sondern auch als eine Art Vorbereitung auf das Handeln (Bazinek, 2016, S. 108), die allen Studierenden von Nutzen sein kann. Somit das Studium der ‚Königin der Wissenschaften‘ soll betrachtet werden als ein Paradigma für alles Studieren.

Im Jahr 1807 gab Herbart in Göttingen die in der Einleitung erwähnte Abhandlung *Über philosophisches Studium* heraus. Gleich zu Beginn stellt er klar, was für ihn die Philosophie bedeutet.

„Diejenige Philosophie, um die es zu thun ist, liegt gar nicht außer dem übrigen Wissen, sondern sie erzeugt sich mit demselben und in demselben, als dessen unabtrennlicher Bestandteil; sie hat zu demselben ein ganz und gar immanentes Verhältniß“ (Herbart, 1807/1887b, S. 230).

Aus den zitierten Worten geht hervor, dass sich Herbart gegen die Reduktion der Philosophie auf eine besondere Wissenschaftsdisziplin wendet, die nur von den Humanisten, insbesondere den professionellen Philosophen zu studieren sei. Nach ihm ist Philosophie eine Art von Wissen, das jede menschliche Aktivität begleitet und jedem akademischen Gegenstand innewohnt (vgl. Herbart, 1807/1887b, S. 234).

Der Ausdruck „philosophisches Studium“ wird von Herbart in einer spezifischen Bedeutung gebraucht. Vielleicht entgegen unserer Erwartung, bezeichnet er damit nicht eine vorübergehende Etappe in dem Hochschulstudium, die das Lehren und Lernen der Philosophie als propädeutisch verstandener Studienfach im Rahmen des akademischen Lehrplans anzeigt, wie es von einem Philosophie-Professor zu erwarten wäre oder erwartet wird. „Philosophisches Studium“ steht bei Herbart vielmehr primär für die Aktivitäten des Akademie-Absolventen, die erst nach Abschluss seiner Studien einsetzen, wenn er sich mit wirklichen Fragen in einem Beruf und im täglichen Leben konfrontiert sieht.

In diesem Kontext gilt es zu überlegen, welche Fähigkeiten überhaupt während des universitären Studiums vermittelt und angeeignet werden können, die für das spätere Lernen von Bedeutung sind. Diese Bedeutung ist nach Herbart nicht aus dem Arbeits- und Gesellschaftsleben zu bestimmen. Das zeigt sich bei der Lektüre der Abhandlung *Über philosophisches Studium*. Herbart präsentierte darin eine methodische Struktur der Tätigkeit des Studierens, die durch drei aufeinander folgende Stufen definiert wird: (1) „gemeine Ansicht und philosophische Ansicht“, (2) „Speculation“ und (3) „Philosophie als

Wissenschaft“. Auf den ersten Blick könnte es scheinen, dass alle diese Stufen rein theoretischen Charakters sind und wenig oder gar nichts mit Problemen zu tun haben, die sie lösen helfen könnten. Dieser Zweifel führt uns dazu, jede dieser Stufen genauer zu erörtern.

Die erste Stufe des philosophischen Studiums besteht aus dem Übergang von der „gemeinen Ansicht“ in die philosophische. Die gemeine Ansicht ergibt sich nach Herbart völlig spontan aufgrund der Eindrücke, die aus der Erfahrung herrühren. Die philosophische Ansicht wird dagegen aus der gemeinen Ansicht durch Hinzufügung einer rationalen Überlegung erzeugt. Herbart (1807/1887b, S. 247) betont, dass dies noch nicht ein philosophisches Reflektieren im engeren Sinne des Wortes bedeutet. Die Umwandlung, von der hier die Rede ist, geschieht durch Hinzufügung eines Begriffs, um den sie die alltäglichen Erfahrungseindrücke wie um eine Achse versammeln:

„Soll die philosophische Ansicht zu Stande kommen: so muß das Mannigfaltige dem Begriffe gehorchen; – und immer anders und anders gehorchen, wofern etwa in ihm selbst Veränderungen Statt finden möchten“ (Herbart, 1807/1887b, S. 240).

Die Operation der Zuordnung der mannigfaltigen Eindrücke zu einem Begriff darf nicht als eine Versteinerung des Denkens betrieben und verstanden werden. Vielmehr soll der Studierende durch sorgfältige Beobachtung die Erfahrung machen, welche Folgen Veränderung eines Begriffs nach sich ziehen und welches Potenzial die „Tätigkeit der Begriffe“ in seinem Denken entfalten kann. Darüber hinaus solle er durch begriffliche Experimente lernen, wie schwer es zuweilen ist, ein adäquates Wort zur Bezeichnung einer Einheit des Mannigfaltigen zu finden. Dieses Experimentieren soll nicht als willkürliche Subsumption mannigfaltiger Vorstellungen unter einen Oberbegriff, sondern als eine Suche nach einem Ausdruck für die Einheit des Mannigfaltigen betrieben werden, die es „von innen heraus“ (Herbart, 1807/1887b, S. 241) zu entdecken gilt. Auf diese Weise soll der Studierende nach und nach seinen Gedankenkreis entwickeln und erweitern. Herbart erläutert, dass dieser Gedankenkreis nichts Anderes ist als „ein Geflecht von Begriffen [...], die sich darin aufs Mannigfaltigste kreuzen, verknüpfen, bestimmen“ (1807/1887b, S. 244). Bunte Vielheit, die im Kopf des Studierenden erzeugt wird, ist nach Herbart die unabdingbare Voraussetzung für Entfaltung „einer ächten philosophischen Vielseitigkeit“ (1807/1887b, S. 245).

Die oben beschriebene erste Stufe des philosophischen Studiums neigt sich in natürlicher Weise einer zweiten zu, die von Herbart mit dem Namen „Speculation“ genannt wird. Sie stellt nach Herbart die „Werkstätte eigentlicher Wissenschaft“ (1807/1887b, S. 248) dar. In ihr soll der Studierende lernen, Probleme als solche zu erkennen. Wirkliche Probleme brauchen nach Herbart nicht erfunden, sondern nur in dem zu studierenden Gegenstand entdeckt zu werden. Deshalb soll der Studierende in die Lage versetzt werden, durch eigenes Nachsinnen in dem bereits vorhandenen Wissen Probleme auszukundschaften und zu lüften. Dadurch wird sich in ihm die Fähigkeit der Spekulation entfalten. In diesem Zusammenhang weist Herbart darauf, dass „reine Hingebung an die Natur der Probleme [...] der Anfang der Speculation“ (1807/1887b, S. 235) ist.

Dass Förderung des spekulativen Interesses, d.h. Entwicklung der Denktätigkeit im Studium, kein einfaches Unternehmen ist, war Herbart nicht fremd. Die Unabdingbarkeit des bewussten Aufbaus eines eigenen Gedankenkreises durch „Speculation“ verglich er mit dem Erstellen eines Hauses, in das man sich einwohnen will. Mit Blick auf dessen systematischen Bau warnt Herbart (1807/1887b, S. 255):

„Wer, um den Grundstein seines wissenschaftlichen Gebäudes zu legen, einen Edelstein wählt, weiß nicht was er thut. Der Grundstein soll bedeckt werden von dem Gebäude; und in dem Gebäude wollen wir wohnen; damit es aber fest stehe, dazu bedarf es des Grundes und des Gefüges“.

Ich hoffe, durch die von Herbart gewählte Allegorie ist deutlich geworden, dass die Spekulation als zweite Stufe des philosophischen Studiums vor allem darin besteht, sich mit den Schwierigkeiten zu messen, die bei der „Bearbeitung der Begriffe“ (Herbart, 1807/1887b, S. 295), wie Pilze aus dem Boden sprießen. Die Übernahme einer solchen Anstrengung führt dazu, dass „wir uns der Auflösung aller Schwierigkeiten wol sicherer (annähern), als wenn wir der Schwierigkeit das Auge verschließen“ (Herbart, 1807/1887b, S. 254). In Auslegung dieses Ratschlags auf das Studieren kann man sagen, dass der Studierende keine Schwierigkeiten noch Widersprüche vermeiden sollte, sich in Probleme zu vertiefen und der Spur der sich dabei ergebenden Schwierigkeiten zu folgen. Die dabei auftretenden Widersprüche stehen im Mittelpunkt der dritten und letzten Stufe des philosophischen Studiums. Diese Stufe nennt Herbart „Philosophie als Wissenschaft“.

Der Ausdruck „Philosophie als Wissenschaft“ kann falsch verstanden werden, wenn er den Eindruck erweckt, der Studierende werde es gegen Ende seines Studiums endlich einmal mit der wahren wissenschaftlichen Philosophie zu tun haben. Diese Annahme ist deshalb falsch, weil sie ohne Klärung des Begriffes Philosophie auszukommen sucht. Um dies zu vermeiden, sollen wir auf die einleitenden Überlegungen zurückknüpfen. Dort wurde bereits gesagt, dass sich Philosophie nach Herbart auf die akademische Disziplin nicht einschränkt, deren „Eigenthümlichkeit“ darin liegt, „dass sie Begriffe zu ihrem Gegenstand macht“ (Herbart, 1807/1887b, S. 275), sondern eine spezifische Einstellung gegenüber allem darstellt. Diese Einstellung drückt passend aus das Wort „Philosophieren“. Was „Philosophiren“ bedeutet, bestimmt Herbart (1807/1887b, S. 276) wie folgt:

„Sinnen und Dichten, lediglich in der Gedankenwelt, ist es, welches wir nur um so vollkommener überzeugt, für das wahre und ächte Philosophiren anerkennen“.

Hier ist nicht von einem beliebigen „Sinnen und Dichten“ die Rede, wie man umgangssprachlich diesen Ausdruck benutzen kann, sondern von einer „Vertiefung in die Begriffe“ (Herbart, 1807/1887b, S. 276; siehe auch Herbart, 1806/1887c, S. 38–39), auf die sich jeder einlassen muss, der sich nicht mit einer Rechtfertigung zufrieden geben will, in der bloß auf eigene Überzeugung oder Evidenz verwiesen wird (Herbart, 1807/1887b, S. 277).

Wegen der diskursiven Natur der zwischenmenschlichen Kommunikation ist es notwendig, im Philosophieren nach „ächte(r) Klarheit (zu suchen), welche durch eine gesetzmäßige und durchaus ruhige Speculation gewonnen werden mag“ (Herbart, 1807/1887b, S. 278; siehe auch Herbart, 1806/1887c, S. 39–41; Benner, 2020, S. 31–33).

Herbart war sich durchaus bewusst, dass eine in diesem Sinne reflexive Haltung nicht häufig unter Menschen zu finden ist. Von der „Innigkeit des Mannes“ sagt er, sie sei „ein ungesuchter Naturerfolg der strengen Selbstbeherrschung; Selbstbeherrschung aber geht aus von der Festigkeit des *Gedankens*: die *Basis* nun der festen Gedanken, diese, und nichts anders, wollen wir, wo wir reden von der *Wissenschaft*“ (Herbart, 1807/1887b, S. 278). Angesichts dieser Passage können wir sagen, dass Herbart unter Wissenschaft nicht ein Vorrat an wissenschaftlichen Erkenntnissen, sondern eine Haltung des erkennenden Subjekts versteht, das an einer Grundlage für Entwicklung seines eigenen Denkens arbeitet. Die so verstandene Wissenschaft erlangt der Studierende nicht, indem er den ‚heißen‘ Themen des Tages folgt, sondern durch Fähigkeit der Besinnung.

Sind diese Ausführungen so zu verstehen, dass nur, „dieser und jener fähig sey zu solcher Erhebung, und daß man wol gar an einen Unterschied denken dürfe zwischen Auserwählten und Gemeinen, Sehenden und Blinden“ (Herbart, 1807/1887b, S. 278)? In seiner Studie *Über philosophisches Studium* beantwortet Herbart diese Frage so, dass jederman zum „Denker“ (1807/1887b, S. 279) werden könne. Es lohnt sich, seine Ausführungen hierzu genau zu lesen. Denker-werden soll mit Gebildet-sein gleichgesetzt werden. Diesen Zustand zu erreichen, ist der innere Zweck des philosophischen Studiums. Wie bereits mehrmals erwähnt, beschränkt sich das philosophische Studium nach Herbart nicht auf ein akademisches Studieren; es eröffnet vielmehr einen breiten Weg zum kritischen Denken und zum Aufbau eines eigenen Gedankengebäudes. In diesem Sinne sich zum Denker zu entwickeln, obliegt jeden Mitglied der Gesellschaft, das von dem Recht Gebrauch macht, am öffentlichen Leben zu partizipieren.² Damit ist einer der Gründe deutlich geworden, warum es nach Herbart notwendig ist, ein breit verstandenes philosophisches Studium zu popularisieren und zu institutionalisieren. Wie bereits gesagt, in erster Linie soll es öffentliche Problemdiskurse fördern. Ganz in diesem Sinne heißt es bei Herbart (1807/1887b, S. 279):

„es muß ihm (d.h. dem Denker) so wenig schwer seyn, aus der Mitte der Beschäftigungen und Betrachtungen des täglichen Lebens hinüberzugehen in die einmal gebahnten Wege seiner Wissenschaft, [...] so und nicht anders fortschreitend im Denken, solche und keine andre Ueberzeugungen immer fester und weiter in sich wurzeln zu lassen“.

Die Sätze könnten so missverstanden werden, als sei der Denker jemand, der zu allem eine bereits im Voraus bestimmte feste Meinung hat; der vorhersehbar und unveränderlich denkt und handelt. Nichts könnte aber weiter von der Wahrheit entfernt sein, die Herbart im Blick hat. Die Wissenschaft, die der Denker in sich entfaltet, basiert nach Herbart nicht auf einem

² Selbstverständlich war Herbart ein Mann seiner Zeit. Dennoch identifizierte er sich, ohne revolutionäre Absichten zu verfolgen, keineswegs mit der absoluten Monarchie (vgl. Benner u.a., 2015, S. 114 ff.).

Erstarren im Denken, sondern setzt eine „Empfänglichkeit für die Lehren fernerer Erfahrungen“ (Herbart, 1807/1887b, S. 281) voraus. Eigenschaft, die ihn auszeichnet, ist „ein Gleichgewicht [...], in welchem die verschiedenen Elemente unserer Denkungsart, gerade bey dem richtig Gebildeten sich am gleichmäßigsten vereinigt vorfinden“ (Herbart, 1807/1887b, S. 283; siehe dazu: Herbart 1806/1887c, S. 37–89; Benner, 2020, S. 30–31). Dies bedeutet nicht, dass der Denker keinerlei Einseitigkeiten aufweist und von diesen gänzlich verschont bleibt und sich daher mit den eigenen Grenzen nicht abplagen muss. Im Gegenteil, dank der ständigen Auseinandersetzung mit anderen Sichtweisen lernt er nicht nur die Denkweisen seiner Mitbürger kennen, sondern auch seine eigenen durch die Augen der Anderen zu betrachten und deckt dabei stets von neuem Einseitigkeiten auf, die ihn selbst betreffen. Herbart weist den Leser darauf hin, dass es lange Jahre harter Arbeit und konstanter Wachsamkeit bedarf, um eigene Einseitigkeiten zu entdecken und zu bearbeiten. Das Werkzeug, das er zur Selbstverbesserung vorschlägt, ist ein breit verstandenes philosophisches Studium, das „von Anfang an [...] nicht auf Philosophie als Wissenschaft allein [...] beschränkt worden“ (Herbart, 1807/1887b, S. 289) ist. In der Terminologie der Herbartschen Pädagogik und Bildungslehre ausgedrückt, lässt sich dieses Resultat auch so fassen: Wesentliches Merkmal des philosophischen Studiums ist es, ein bildsames Philosophieren in Gang zu setzen und zu kultivieren und auf diese Weise eine Vielseitigkeit des Gedankenkreises aufzubauen.

3. Wozu Studieren?

In seiner Studie *Über philosophisches Studium* hat Herbart zugleich eine Antwort auf die Frage, wozu man studieren solle, gegeben, die er später in der *Allgemeinen praktischen Philosophie* in den Ausführungen zu den abgeleiteten oder gesellschaftlichen Ideen viel breiter entfaltet hat (vgl. Herbart, 1808/1887d, S. 385–408; siehe dazu auch: Hoeschen und Schneider [Hrsg.], 2001; Benner u.a., 2015, S. 109–114). Herbarts Antwort ist in unserem Zusammenhang deshalb von besonderer Bedeutung, weil sie zeigt, wie dieser die Beziehung zwischen Bildung und Wissen konkret gedacht hat. Im bisher mehrmals zitierten Text fordert er seine Leser zu der Reflexion auf, indem er fragt: „Wohin sind wir plötzlich gerathen? Offenbar zu dem Ideal einer Gelehrten-Republic!“ (Herbart, 1807/1887b, S. 291).

Welche Art von Republik Herbart im Sinne hatte, lässt sich genauer mit Bezug auf jene Fragmente zur *Allgemeinen praktischen Philosophie* bestimmen, in denen er das gesellschaftliche „Cultursystem“ und die „beseelte Gesellschaft“ erläutert (Herbart, 1808/1887d, S. 401–408). Als Kultursystem bezeichnet er das Ingesamt aller Tätigkeiten, durch die sich eine Gesellschaft erhält und weiterentwickelt. Mit diesem Begriff schließt Herbart an die von Humboldt in den *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen* entwickelte Definition von Bildung als freier Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt sowie unter den Menschen an. Von ihr heißt es bei Humboldt, sie ziele auf die Originalität jedes Einzelnen und die Fähigkeit aller zu Kommunikation und Interaktion durch „Verbindungen [...], die aus dem Innern der Wesen entspringen“ (Humboldt 1792/1851, S. 10). Deshalb „muss einer den Reichthum des andren sich (zu) eigen machen“ (Humboldt 1792/1851, S. 10). Für Herbarts Begriff eines umfassenden Kultursystems gilt

ferner, was Humboldt von jeder bildenden Tätigkeit sagte, dass sie nämlich frei, rege und auf mannigfaltige Weise ausgeübt werden müsse, damit sie „den Menschen [...] adeln, ihm eine bestimmte, seiner würdige Gestalt [...] geben“ könne (Humboldt 1792/1851, S. 25).

Herbarts Begriff der beseelten Gesellschaft stellt eine moderne Reformulierung des aristotelischen Begriffs der *eudaimonia* dar, in der die sittlichen Ideen nicht mehr Tugenden einer höchsten Lebensform beschreiben, sondern als Ideen eines gemeinsamen Lebens definiert werden. In diesem Zusammenhang kann das philosophische Studium als Vorbereitung auf das gesellschaftliche Leben durch Aufbau eines eigenen Denkgebäudes gedeutet werden. Ganz in diesem Sinne sagt Herbart (1807/1887b, S. 290):

„Gewiß es kann nichts unbequemer seyn für den, welcher nicht ganz darauf Verzicht thut, in der Gedankenwelt zu leben, – als dies, keine Wohnung darin zu besitzen, nicht Dach und Fach zu haben für die angesammelten Kenntnisse, die gehandelt und aufbewahrt seyn wollen, und die für die angenommenen Meinungen, die noch Schutz verlangen gegen andre, widersprechende und widerstrebende Meinungen“.

Aber dieses Haus aufzustellen, bedeutet nicht „die erste beste Hütte aus den eben vorrätlichen Materialien zusammenzimmern, und ein Aushängeschild mit der Inschrift: mein System! daran fügen“ (Herbart, 1807/1887b, S. 290). Um nicht bei der „ersten besten Hütte“ stehen zu bleiben, ist es notwendig, den Bau auf einen reflektierenden und insofern bildenden Umgang mit Wissen zu gründen.

An dieser Stelle möchte ich das letzte Problem angehen, dass Herbart in *Über philosophisches Studium* behandelt. Es ist die Frage nach der Vermittlung zwischen Bildung und Wissen. Ich kehre damit zu den zu Beginn meiner Überlegungen vorgestellten Antworten von W. von Humboldt und M. Weber auf diese Frage zurück. Es scheint mir, dass Herbart gegen Ende seiner Abhandlung *Über philosophisches Studium* einen dritten Weg präsentiert hat, der als ein eigenständiges Modell angesehen werden könnte.

Dies zu erklären, ist es notwendig noch einmal davon zu erinnern, dass Herbart sich der Spaltung zwischen Philosophie und szientifischem Wissen moderner Naturwissenschaften sehr wohl bewusst war, auch der Tatsache, dass Versuche, beide Wissensformen in eine neue Einheit von philosophischer und naturwissenschaftlicher Denkungsart nach Humboldt zu überführen, zum Scheitern verurteilt sein würden. Ebenso war er skeptisch gegenüber Glorifizierung der damals erst im Ansatz begriffenen empirischen Naturwissenschaften. Sein Lösungsvorschlag war die folgende:

„Wissenschaften müssen auf der einen Seite auseinanderfallen, auf der andren wunderbar zusammenschrumpfen scheinen, wenn dort die vereinigende Kraft der Philosophie aufhört zu wirken, hier ein ungestümes Streben, Alles unter Eine oder weniger dominirende Ideen zu bringen, die Unterschiede nicht wahrnimmt, oder sie gar ihrer Principien beraubt. Und jede Wissenschaft selbst, so gewiß sie die allgemeine Achtung sucht, soll gedenk seyn, daß dafür keins von beyden: weder, sich zu isoliren, noch, (alles) mit sich machen zu lassen, – das rechte Mittel ist“ (Herbart, 1807/1887b, S. 293).

Der von Herbart entworfene Ausweg unterscheidet sich von denjenigen W. von Humboldts und M. Webers. Auf der einen Seite führt M. Webers Isolation der modernen „sinnlosen“ Naturwissenschaften von der Philosophie zu nichts, auf der anderen Seite ist W. von Humboldts „Mit-sich-machen-zu-lassen“ auch kein richtiges Mittel, denn „eine Wissenschaft [die] sich an dies oder jenes philosophische System wendet, [...] ist auf allen Fall damit [...] aus ihrer natürlichen *Form gewichen*. Daß ihr aber eine solche zugehört, folgt daraus, weil ihre Bearbeitung unabhängig von philosophischen Lehrsetzen hatte unternommen werden können“ (Herbart, 1807/1887b, S. 293). So muss der Humboldtsche Vorschlag, philosophische Überlegungen in die naturwissenschaftlichen einzuflechten, nicht nur als nutzlos, sondern sogar als ein Störungsfaktor erscheinen, der die Autonomie des wissenschaftlich-positiven Wissens missachtet und in ihrer Entwicklung hindert. Erst dann werden wir im Stande sein, die Eigenart des Herbartschen dritten Weges zu erfassen, wenn wir davon ausgehen, dass die Philosophie weder ein Zusatz zu naturwissenschaftlichen Aussagesystemen noch ein logisches Werkzeug zu ihrer Bearbeitung darstellt, sondern zutiefst in der Natur jeder Wissenschaft als solcher verwurzelt ist. Nur durch die Philosophie kann „ihre natürliche Form“ zum Vorschein kommen. Sie ist also unabdingbar, um die Struktur jedes wissenschaftlichen Gegenstandes sachgemäß aufzuspüren und zum Ausdruck zu bringen.

Aus dem Obigen geht klar hervor, dass Herbarts Position über das moderne Dual zwischen Philosophie und Natur- und Sozialwissenschaften hinausweist. In dieser Position wird nicht mehr darüber Streit geführt, welcher von beiden Wissensformen – der philosophischen oder der empirisch-wissenschaftlichen – zusteht als die wissenschaftliche bezeichnet zu werden, sondern wie sie ihrer eigenen Natur gerecht bleiben und sie weiterentwickeln können. Hierfür ist nach Herbart eine spezifische Kompetenz vonnöten, die allein durch das akademische Studium erworben werden kann. In dieser Kompetenz werden zugleich das Fachwissen und das daran gebundene Problem-finden und -lösen miteinander in Bezug gebracht. Dies ist die bildende Wirkung, die sich Herbart von der Tätigkeit des Studierens erhofft. Sie trägt bei den Studierenden zum Erwerb von der Denker-Kompetenz bei, indem sie das dreistufige Bildungsprogramm durchlaufen. Hervorzuheben sind darin die Übergänge – von der gemeinen Ansicht zu der philosophischen, von der ordnungslosen Denkweise zu der problemorientierten und von der akzidentellen und beliebigen Arbeit am eigenen Denken zu der systematischen und verantwortungsvollen. Dieses Programm endet jedoch nicht mit dem Abschluss der Studien, sondern im Gegenteil – es beginnt gerade erst. Aus diesem Grund muss noch ein weiterer Übergang unterschieden werden: vom Studium zum Leben. In diesem Übergang fängt der Hochschulabsolvent, der mit der Denker-Kompetenz ausgestattet wurde, eigentlich erst an, an seiner Bildung eigenständig zu wirken, indem er mit den anderen und mit der Welt in Kontakt tritt und verantwortungsbewusst umgeht.

Vor diesem Hintergrund sollte der durchgängige Leitspruch: „Bildung durch Wissenschaft“ in „Bildung durch Philosophie als Wissenschaft“ modifiziert werden. In ihm werden zweierlei Einsichten ausgedrückt. Zum einen Herbart schreibt der Philosophie eine unentbehrliche Funktion in den sich für modern haltenden positiven Wissenschaften wieder zu, zum anderen

der bildende Ertrag des universitären Studiums resultiert nach ihm nicht aus der Anhäufung einer großen Menge an Wissen (heutzutage ist es unmöglich sowohl die Wissenschaft als solche als auch die einzelnen Subdisziplinen zu umfassen), sondern aus der Verwurzelung in der wissenschaftlichen Denkweise. Diese Denkweise hebt sich von der unwissenschaftlichen ab und befähigt, die Theorie praktisch zu denken. Die Grundlagen hierfür liefert das Studium der Philosophie in dem oben präsentierten Sinne.

Abschließende Überlegung

Zurückkommend auf das akademische Studieren kann gesagt werden, dass das philosophische Studium zu seiner besonderen Aufgabe hat, in das Philosophieren und aufbauen eigenen Wissensgebäudes einzuführen. Dank dieser Einführung wird der Studierende befähigt, als Bürger am öffentlichen Leben und seinen Diskursen teilzunehmen und gleichzeitig in einem bestimmten Bereich als Professioneller bzw. Wissenschaftler tätig zu sein. In diesem und jenem Fall geht es ja um dasselbe: um Weisheit. Im *Entwurf zu Vorlesungen über die Einleitung in die Philosophie* stellt Herbart (1807/1887e, S. 317) fest:

„Nicht das Denken [...], sondern das Lernen scheint zur Weisheit zu führen, zu derjenigen Weisheit nämlich, die wir erreichen können und deren wir auch allein bedürfen.“

Das philosophische Studium, so können wir abschließend sagen, fördert die Beziehung zwischen Bildung und Wissen nicht deshalb, weil es das Denken lehrt, sondern weil es das Lernen offenhält.

Quellen

HERBART, Johann F., 1798/1887a. Über philosophisches Wissen und philosophisches Studium. In: KEHRBACH, Karl, Hrsg. *Johann F. Herbarts Sämtliche Werke*. 1. Band. Langensalza: Beyer, S. 84–95.

HERBART, Johann F., 1807/1887b. Über philosophisches Studium. In: KEHRBACH, Karl, Hrsg. *Johann F. Herbarts Sämtliche Werke*. 2. Band. Langensalza: Beyer, S. 227–296.

HERBART, Johann F., 1806/1887c. Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: KEHRBACH, Karl, Hrsg. *Johann F. Herbarts Sämtliche Werke*. 2. Band. Langensalza: Beyer, S. 1–139.

HERBART, Johann F., 1808/1887d. Allgemeine praktische Philosophie. In: KEHRBACH, Karl, Hrsg. *Johann F. Herbarts Sämtliche Werke*. 2. Band. Langensalza: Beyer, S. 329–458.

HERBART, Johann F., 1807/1887e. Entwurf zu Vorlesungen über die Einleitung in die Philosophie. In: KEHRBACH, Karl, Hrsg. *Johann F. Herbarts Sämtliche Werke*. 2. Band. Langensalza: Beyer, S. 297–327.

HERBART, Johann F., 1813/1993. *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie*. Hamburg: Meiner. ISBN 3-7873-1343-5.

Literatur

- BAZINEK, Leonore, 2016. Zur Didaktik der Philosophie und des Philosophieunterrichts: Herbarts „Aphorismen zur Einleitung in die Philosophie“. In: BOLLE, Rainer und HALBEIS, Wolfgang, Hrsg. *Wie lernt man erziehen? Zur Didaktik der Pädagogik*. Herbartstudien, 6. Band, Jena: Garamond, S. 107–119. ISBN 978-3-944830-80-3.
- BENNER, Dietrich, 1993. *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*. 2. Aufl. Weinheim und München: Juventa. ISBN 3-7799-0576-0.
- BENNER, Dietrich, 2007. Bildung und Wissen. Die Antinomien der europäischen Wissenschaften und die Aufgaben wissenschaftlichen Lehrens und Lernens heute. In: HENNINGSEN, Bernd, Hrsg. *Humboldts Zukunft. Das Projekt Reformuniversität*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag, S. 195–217. ISBN 978-38-30512-27-1.
- BENNER, Dietrich, 2020. *Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik. Grundlagen und Orientierungen für Lehrerbildung, Unterricht und Forschung*. Weinheim – Basel: Beltz Juventa. ISBN 978-3-7799-6021-8.
- BENNER, Dietrich, OETTINGEN, von, Alexander, PENG, Zhengmei und STEPKOWSKI, Dariusz, 2015. *Bildung – Moral – Demokratie. Theorien und Konzepte moralischer Erziehung und Bildung und ihre Beziehungen zu Ethik und Politik*. Paderborn – München – Wien – Zürich: Ferdinand Schöningh. ISBN 978-3-506-76946-6.
- CORIAND, Rotraud, 2017. *Allgemeine Didaktik. Ein erziehungstheoretischer Umriss*. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer. ISBN 978-3-17-031606-5.
- EBERT, Berthold, 2009. Die Unterrichtslehre Herbarts – Schematismus oder schöpferischer Impuls? In: ANHALT, Elmar, Hrsg. *In welsche Zukunft schaut die Pädagogik. Herbarts Systemgedanke heute*. Herbartstudien, 2. Band. Jena: Garamond, S. 151–159. ISBN 978-3-938203-83-5.
- GOUBET, Jean-François und BOLLE, Rainer, Hrsg. 2018. *Herbart als Universitätslehrer* [Herbartstudien, Bd. VII]. Jena: Garamond. ISBN 978-3-946964-22-3.
- HOESCHEN, Andreas und SCHNEIDER, Lothar, Hrsg., 2001. *Herbarts Kultursystem. Perspektiven der Transdisziplinarität im 19. Jahrhundert*. Würzburg: Königshausen und Neumann. ISBN 978-3-826-01922-7.
- HUMBOLDT, Wilhelm von, 1792/1851. *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. Breslau: Verlag E. Trewendt. Available at: http://www.deutschestextarchiv.de/book/view/humboldt_grenzen_1851?p=9.
- LORENZ, Hans-Jürgen, 2014. Die Bedeutung des Experimentierens im Lehr- und Lernprozess bei Herbart. In: CORIAND, Rotraud und SCHOTTE, Alexandra, Hrsg. *„Einheimische Begriffe“ und Disziplinentwicklung*. Herbartstudien, 5. Band. Jena: Garamond, S. 243–256. ISBN 978-3-944830-24-7.
- WEBER, Max, 1919. Wissenschaft als Beruf. In: DERS. *Geistige Arbeit als Beruf. Vier Vorträge vor dem Freistudentischen Bund*. S. 3–37. Available at: http://www.deutschestextarchiv.de/book/view/weber_wissenschaft_1919?p=1.



HISTORIA SCHOLASTICA 1/2020
ISSN 2336-680X

WISSENSCHAFTSRAT, 2015. *Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt*. Bielefeld. Available at:
<https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.pdf>.



Contents

EDITORIAL	5
Tomáš KASPER, Markéta PÁNKOVÁ	
STUDIES:	7
Educating the “New Man” in Italian Schools during the Fascist Era. Children’s Education through Traditional and Totalitarian Models in Images and Texts of Schoolbooks	
Simonetta POLENGHI	
Neue Persönlichkeiten für eine neue Gesellschaft. Zukunftsaneignung durch Selbstbildung in der katholischen Quickbornbewegung während der Weimarer Republik	29
Alexander MAIER	
1918 – die Zeit der großen Schulreformprogramme in Österreich: Reformpädagogik und Geisteswissenschaftliche Pädagogik im Wettstreit	42
Gerald GRIMM	
Konstituierung der sozialkritischen pädagogischen Richtung zwischen den beiden Weltkriegen in Slowenien	56
Edvard PROTNER	
Concepts of Women’s Sexual Education and Dispute over Co-education in Poland between Two World Wars	68
Dorota PAULUK and Dominika JAGIELSKA	
“Garden-School, Garden City and Garden-Hungary” – Pedagogical and Life Reforms Alternatives in Hungary between the Two World Wars	82
Beatrix VINCZE	
Reform Pedagogy in Slovakia in the Interwar Period (Specifics and Selected Examples from Practice)	94
Blanka KUDLÁČOVÁ	



Thinking Education beyond Borders – The Pedagogic Correspondence Legacy of Wilhelm Rein as an Access to Historical Transnational Contacts and Networks of Educational Reform	109
Katja GRUNDIG DE VAZQUEZ	
Movement of Special Colleges for Advanced Studies and its Current Challenges in Hungary	124
Imre GARAI, Zoltán András SZABÓ and András NÉMETH	
VARIA:	146
Johann Amos Comenius und Deutschland. Grundzüge einer Rezeptionsgeschichte bis 1945	
Andreas LISCHEWSKI	
Reflection of the Work of J. A. Comenius in Croatia	155
Štefka BATINIĆ	
DISCUSSION:	168
Herbart über die <i>ars studendi</i>	
Dariusz STĘPKOWSKI	
