

I Einleitung

1 Anliegen der Arbeit, Anlage und methodisches Vorgehen

Im Jahre 1910 reiste Eugène Dévaud⁴, ein an Herbart interessierter Pädagoge aus Freiburg in der Schweiz, nach Frankreich. Dort suchte er Auguste Pinloche auf, einen französischen Professor für Philosophie, der Herbarts Werke 1894 ins Französische übertragen hatte. Dévaud bat Pinloche um eine Einschätzung, welchen Einfluss die Pädagogik Herbarts auf den französischen Schulunterricht ausübe. Pinloches Antwort fiel eindeutig aus: „Aber ein solcher Einfluss besteht ja nicht, [...] weil Herbart in Frankreich nur einigen wenigen Eingeweihten bekannt ist; das große Publikum kennt ihn nicht. Sogar diejenigen, die sich mit ihm beschäftigen, studieren ihn nur in Beziehung auf seinen historischen Wert, aber nicht in der Absicht, die Erziehungswissenschaft damit aufzufrischen.“ (Pinloche zit. n. Dévaud 1911, 278). Diese zeitgenössische Einschätzung Professor Pinloches soll als Ausgangspunkt dieser Arbeit dienen, denn sie weckt gerade jene Verwunderung, welche zur Kernfrage der folgenden Untersuchungen führt und eine systematische wissenschaftliche Analyse anregt.

Welcher Art ist diese Verwunderung und wodurch wird sie ausgelöst? Zwei bildungshistorische Elemente sind dabei von Interesse, wobei als dritter Faktor auch die Art ihrer Verwobenheit bedeutsam ist: Es geht dabei zum einen um die nennenswerte internationale Bedeutung des pädagogischen Herbartianismus (1) und zum anderen um die tiefgreifende bildungspolitische Krise, verbunden mit der Republikanischen Bildungsreform in Frankreich in den ersten Jahrzehnten der III. Republik (2). Als dritter Faktor bzw. drittes Element spielt die Gleichzeitigkeit beider Vorgänge (3) eine Rolle.

In Bezug auf (1) sei darauf hingewiesen, dass die pädagogische Theorie Johann Friedrich Herbarts (1776-1841) in ganz Europa und darüber hinaus Verbreitung fand. Dies war auch wesentlich durch ihre Weiterentwicklung und ihre Interpretationen durch die Herbartianer bedingt. Herbartianische Pädagogen wirkten und lebten außer in Deutschland auch in zahlreichen Ländern des europäischen und nichteuropäischen Auslandes, u.a. in der Schweiz, Belgien, Österreich-Ungarn, in Großbritannien, den USA und in Japan⁵. Pädagogische Theoretiker und Praktiker der betreffenden Länder setzten sich intensiv mit der Arbeit und dem Denken Herbarts und den Theorien einflussreicher Herbartianer auseinander, um Anregungen für die Lehrplan- und Unterrichtsgestaltung in der eigenen Heimat zu erhalten. Sie besuchten herbartianisch geprägte Bildungseinrichtungen, wie Lehrerseminare und Fortbildungskurse und gründeten nicht selten ähnlich angelegte Institutionen in ihren Heimatländern (vgl. Coriand 1998, 27; vgl. Graff/Schotte 2009). In einigen Ländern etablierten

4 Eugène Dévaud (1876-1942) war 1901 zum Priester geweiht worden und hatte 1905 im Fach Pädagogik promoviert. 1906-1910 war er Schulinspektor. 1910 wurde er von der Freiburger Universität auf den Lehrstuhl für Pädagogik berufen (vgl. OLN 21: Historisches Lexikon der Schweiz). Dévaud hatte sich im WS 1905/1906 nachweislich in Jena als Mitglied des Jenaer Pädagogischen Universitäts-Seminars aufgehalten, wo er offensichtlich mit Herbarts Pädagogik in Berührung gekommen ist (vgl. Dévaud, Briefe an Rein vom 5. Oktober 1905 und vom 16. März 1906; vgl. OLN 21: Historisches Lexikon der Schweiz).

5 Zur Thematik der internationalen Entwicklung des Herbartianismus und dessen Einfluss in unterschiedlichen Ländern empfehlen sich folgende Publikationen: Metz 1992, Coriand/Winkler 1998 (hier besonders Cruikshank 1998, Kiuchi/Ohto 1998, Metz 1998, Németh 1998, Rawnsley/Robertson 1998, Tschavdarova 1998); Brezinka 2003 (besonders S. 21ff., 51ff.); Coriand 2003 (hier besonders Adam 2003, Martens 2003, Németh 2003, Rýdl 2003, Zajakin 2003); Zajakin 2004; Hopfner/Németh 2008 (hier besonders Gerdenitsch/Hopfner 2008, Protner 2008, Vincze 2008); Adam/Grimm 2009; Graff/Schotte 2009; Martens 2009.

sich einflussreiche Zentren der Strömung, beispielsweise durch Theodor Wiget in der deutschsprachigen Schweiz (vgl. Metz 1992; vgl. OLN 13: AIHF) oder Otto Willmann in Prag (vgl. Brezinka 2003, 21ff., v.a. 27ff.; vgl. Coriand 2008; vgl. Coriand 2009b; vgl. OLN 14: AIHF). In Deutschland tätige Herbartianer wie Karl Volkmar Stoy (vgl. Coriand 2000; vgl. OLN 10: AIHF), Tuiskon Ziller (vgl. Heinze 2003; vgl. Henkel 2010, 12, 89ff.; vgl. OLN 15: AIHF), Wilhelm Rein (vgl. Pohl 1972; vgl. Wittenbruch 1972; vgl. OLN 8: AIHF), Friedrich Wilhelm Dörpfeld (vgl. OLN 5: AIHF) oder Johannes Trüper (vgl. Schotte 2010; vgl. OLN 12: AIHF) genossen dank ihrer wissenschaftlichen und praktischen Arbeit international Anerkennung, zumal sie ihrem pädagogischen Verständnis und Anspruch nach in ihrer Zeit als reformerische Pädagogen wahrgenommen wurden. Ihre praktische und theoretische Arbeit inspirierte auch die Entwicklung pädagogischer Strömungen, die unter dem Begriff der sogenannten Reformpädagogik bekannt wurden (siehe Lietz 1917; vgl. Koerrenz 1993; vgl. Harth-Peter 1994; vgl. Oelkers 1998, 132ff.; vgl. Martens 2003; vgl. auch Houssaye 2006, 85; vgl. Koerrenz 2006). Die Blütezeit des internationalen pädagogischen Herbartianismus kann in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bis in die ersten beiden Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts verortet werden. Wenn angenommen werden soll, dass es in Frankreich während des gleichen Zeitraumes nicht zu ähnlichen Entwicklungen gekommen ist, so lässt das aus mehreren Gründen aufmerken. Zum einen fällt natürlich die unmittelbare geographische Nähe zu mehreren Staaten auf, deren pädagogische Diskurse auch durch den Herbartianismus geprägt waren; namentlich das Deutsche Reich, die Schweiz und Belgien. Zum anderen bestand auf Seiten französischer Pädagogen und Bildungspolitikernachweislich ein reges Interesse an Struktur und theoretischer Grundlage ausländischer Bildungssysteme, welche sie auch in Hinblick auf eine Umgestaltung des eigenen nationalen Bildungswesens kritischen Analysen unterzogen (vgl. Trouillet 1991; vgl. Matasci 2009). Französische Fachleute, aber auch pädagogisch interessierte Privatpersonen, vornehmlich Studenten, darüber hinaus Bildungsinspektoren und Lehrer unternahmen Studienreisen ins Ausland; ein großer Teil von ihnen reiste auch nach Deutschland. Dieses Interesse, vor allem auch am deutschen Bildungswesen, stieg – politisch motiviert – nach dem Zusammenbruch des II. Kaiserreiches deutlich an (vgl. Matasci 2009; vgl. Digeon 1959, 375; vgl. Espagne, 1999b).

Hier kommt das zweite erwähnte bildungshistorische Element ins Spiel. Die Niederlage Frankreichs im deutsch-französischen Krieg von 1870/71 hatte die französische Nation in eine innenpolitische Krise gestürzt, die ihren Ausdruck im Wesentlichen in einem Drängen zum bildungspolitischen Umbruch fand. Der deutsche Kriegssieg wurde als Zeichen der Überlegenheit eines effizienteren und wirksameren deutschen Volksschulwesens interpretiert (vgl. Trouillet 1991, 23ff., 306f.; Digeon 1959, 365ff.); das Vertrauen in das französische Bildungswesen war zutiefst erschüttert. Im Ringen um eine neue stabile nationale Identität und gesellschaftliche Stabilität spielten die Bemühungen um eine umfassende Reform des französischen Bildungswesens eine entscheidende Rolle (vgl. Trouillet 1991, 33). Es überrascht nicht, dass es in diesem Kontext auch zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem deutschen Bildungswesen kam. Hier greift das dritte Element, das zu einer Verwunderung über einen ausbleibenden französischen Diskurs zum pädagogischen Herbartianismus beiträgt: das Element der Gleichzeitigkeit. Die Auseinandersetzung der französischen Pädagogen mit ausländischen Bildungssystemen und pädagogischen Theorien fällt in genau jene Zeit, in welcher der internationale pädagogische Herbartianismus in seiner Blüte stand. Zumindest in Deutschland war der pädagogische Diskurs auch wesentlich durch Herbartianer geprägt. Aber auch in den anderen Ländern, an deren Bildungswesen Frankreich vornehmlich Interesse zeigte, in der Schweiz, in Großbritannien und in den USA (vgl. Matasci 2009, 3) war ihr Einfluss spürbar⁶. Darüber hinaus haben sich bedeutende Herbartianer wie Karl Volkmar Stoy,

⁶ Vgl. dazu FN 5.

Tuiscon Ziller, Wilhelm Rein oder Otto Willmann um die Lehrerbildung verdient gemacht⁷ – eines der Kernthemen der französischen Bildungsreformer. Es fällt somit schwer, anzunehmen, dass der pädagogische Herbartianismus in Frankreich, wie von Pinloche behauptet, weitestgehend unbekannt geblieben sein soll. Tatsächlich schätzt Eugène Dévaud selbst diese Darstellung als übertrieben ein und macht darauf aufmerksam, dass im fraglichen Zeitraum nachweislich ein fachlicher Diskurs zur pädagogischen Herbart- und Herbartianismusrezeption in Frankreich stattgefunden hat (vgl. Dévaud 1911, 278ff.). Dieser Diskurs kann anhand einer Anzahl von Publikationen nachvollzogen werden. Er wurde auch von zeitgenössischen Autoren in unterschiedlichen Stadien seiner Entwicklung, von verschiedenen Schwerpunkten ausgehend reflektiert. Diese Beiträge flossen in der Regel selbst in den Diskurs ein und trugen zu seiner Entwicklung bei (vgl. Mauxion 1901b, Iff.; vgl. Gockler 1905, 388ff.). Allerdings erschöpfte sich bisher die Analyse dieses Diskurses in der – teils willkürlichen oder bruchstückhaften – Aufstellung und Auswertung der wenigen Veröffentlichungen französischer Autoren, die sich explizit mit der pädagogischen Theorie Herbarts befassten. Umfangreiche Monographien liegen dabei nur wenige vor; einige detailreiche Stichwörter in Lexika, thematische Absätze in pädagogisch-philosophischen Abhandlungen oder kürzere Beiträge in Zeitschriften stellen ein Gutteil der Publikationen. Wenn man, wie einige zeitgenössische Autoren, versucht, die französische Herbart- und Herbartianismusrezeption anhand dieser Publikationen darzustellen, so ergibt sich das Bild eines wenig kontinuierlichen, sporadisch geführten und lückenhaften Diskurses (siehe Anlage 1⁸), was Pinloches Einschätzung der Situation zu bestätigen scheint: Herbart sei in Frankreich nur hin und wieder durch „wenige[...] Eingeweihte[...]“ (Pinloche zit. n. Dévaud 1911, 278) rezipiert worden; ein Einfluss auf das französische Bildungs- und Schulwesen habe sich daraus nicht ergeben. Dementsprechend geht die wissenschaftliche pädagogische Geschichtsschreibung auf diesen Diskurs nicht ein oder weist ihn explizit als unbedeutend für die Erforschung der Entwicklung der französischen Pädagogik aus (vgl. u.a.: Bellerate 1979, 198). Auch im Kontext der Entwicklungsanalyse herbartianischer Theorien und Strömungen in Europa spielte das Geschehen in Frankreich bisher keine Rolle. Trotzdem gibt es gute Gründe, dies nicht ungeprüft anzunehmen. Auf zwei bildungshistorische Elemente wurde bereits verwiesen. Darüber hinaus geben die biographischen Daten der französischen Fachleute, die sich im Rahmen des literarischen Diskurses mit Herbart beschäftigt haben, Grund zu der Annahme, dass sich der fachliche Diskurs um die Pädagogik Herbarts und der Herbartianer nicht in der überschaubaren literarischen Rezeption erschöpft haben kann. Diskurse und Rezeption finden nicht nur auf der Ebene des geschriebenen Wortes statt; sie können auch durch mündlichen und persönlichen Austausch zwischen Personen angeregt, ergänzt oder entscheidend geprägt werden. Mehrere der Autoren, die zu Herbart oder den Herbartianern publiziert haben, hatten einflussreiche Ämter im staatlichen Bildungswesen inne, waren in ein engmaschiges Netzwerk führender Persönlichkeiten der Bildungsreformen der III. Republik eingebunden bzw. hatten persönliche Kontakte zu diesem oder waren in der Lehrerbildung tätig (siehe III/3.1.1). Es ist nicht abwegig, anzunehmen, dass pädagogische Positionen, die aus einer Auseinandersetzung mit der Pädagogik Herbarts oder herbartianischen Ansätzen hervorgingen, auch in den Diskurs um die Neuordnung des französischen Bildungs- respektive Volksschulwesens eingeflossen sind oder

7 Vgl. dazu: Brezinka 2003, 27ff. (zu Willmann); Coriand 2000, 51ff. (zu Stoy); Henkel 2010, 12, 89ff. (zu Ziller); Pohl 1972, 249ff. und Wittenbruch 1972, 380ff. (zu Rein).

8 Unter Anlage 1 findet sich eine tabellarische Aufstellung von Publikationen, die durch Louis Gockler (1905) und Eugène Dévaud (1911) als einschlägige Beiträge zur HuH-Rezeption festgehalten worden sind. Gockler und Dévaud lieferten die umfangreichsten zeitgenössischen Übersichten über die französische HuH-Rezeption. Diese Beiträge werden unter I/4. genauer betrachtet.

sich gar auf die Gestaltung der republikanischen Bildungsreformen ausgewirkt haben. Ebenso wenig ist auszuschließen, dass eine Rezeption der Pädagogik Herbarts und der Herbartianer stattgefunden hat, die schriftlich nicht fixiert oder nicht eindeutig als Herbart- oder Herbartianismusrezeption gekennzeichnet wurde, die sich also z.B. über praktische pädagogische Arbeit oder im Rahmen anderer Diskurse auf das französische Bildungswesen ausgewirkt haben kann. Solche Diskurs- und Rezeptionsebenen sind zugegebenermaßen nicht leicht erfassbar; um sie aufzudecken müssen z.B. Korrespondenzen, Reiseaktivitäten und private oder berufliche Netzwerke, die einen pädagogischen Gedankenaustausch möglich gemacht haben, recherchiert und nachvollzogen werden. Zudem ist es u.U. sinnvoll, sich auch in relevanten zeitgenössischen pädagogischen Publikationen, die sich nicht explizit auf Herbart oder den Herbartianismus beziehen, auf Spurensuche nach Elementen Herbartscher oder herbartianischer Pädagogik zu begeben. Es soll also von der These ausgegangen werden, dass sich der pädagogische Diskurs um Herbart und den Herbartianismus in Frankreich komplexer gestaltet hat als bisher vermutet und dass er als zweigeteilt angenommen werden muss. Ein Teil des Diskurses ist dabei bereits vor allem von zeitgenössischen Autoren ausschnittsweise erschlossen worden; nämlich jener, der anhand der thematisch einschlägigen Publikationen oder Textstellen offensichtlich nachgewiesen werden kann. Dieser erste Teil soll im Folgenden als offener Diskurs oder auch offene Rezeption bezeichnet werden. Der Verlauf dieses offenen Diskurses soll recherchiert und nachvollzogen, aufgearbeitet und ergänzt werden. Grundsätzlich neu offenzulegen ist besonders der andere, schwerer nachvollziehbare Teil, der vor allem über mündliche Kanäle, persönliche Kontakte oder literarisch, durch nicht explizit auf Herbartsch/herbartianische Theorie referierende Publikationen getragen wurde. Dieser zweite Teil soll als verdeckte Rezeption⁹ bezeichnet werden. Die vorliegende Arbeit möchte dazu beitragen, die fachliche Rezeption der pädagogischen Theorien Johann Friedrich Herbarts und der Herbartianer in der III. Französischen Republik auf unterschiedlichen Ebenen und über den einschlägigen Diskurs hinausgehend aufzuarbeiten. Dies soll im Rahmen einer kritischen Rezeptionsanalyse geleistet werden, wobei davon ausgegangen wird, dass neben der offenen Rezeption auch eine verdeckte Rezeption stattgefunden hat. Besonders die verdeckte Rezeption wird als über den Diskurs hinausgehend gedacht. Offene wie auch verdeckte Rezeption kann sich dabei z.B. auch in praktischer pädagogischer Arbeit geäußert haben. Es wird untersucht werden:

- inwiefern sich der Diskurs über die Herbartsche und herbartianische Pädagogik in Frankreich während des Untersuchungszeitraumes durchsetzen konnte;
- inwiefern dort über diesen Diskurs hinaus eine Rezeption jener Pädagogiken stattgefunden hat;
- inwiefern die Rezeption mittelbar oder unmittelbar die Reformen des französischen Bildungs- und Erziehungswesens der Zeit beeinflusst haben.

Der Begriff Diskurs wird dabei für die Auseinandersetzung mit einer wissenschaftlichen Theorie und ihren praktischen Ansprüchen verwendet, also primär als Austausch zwischen Experten verstanden und nicht vordergründig nach diskurstheoretischem Verständnis gebraucht. Der einschlägige Diskurs ist für die Rezeption wesentlich; er wird aber nur als ein Teil einer komplexen Rezeption verstanden. Im Zentrum der Forschungen zu dieser Arbeit steht demnach nicht der Begriff des Diskurses, sondern der Begriff der Rezeption¹⁰. Die Rezeptionsituation und deren Entwicklung werden mithilfe kritischer Quellenanalysen auf Grundlage einer her-

⁹ Eine ausführliche Bestimmung des Begriffes *Rezeption* und der damit in Verbindung stehenden Begriffe der *literarischen* und der *verdeckten* Rezeption erfolgt unter I.2. dieser Arbeit.

¹⁰ Siehe I.2.

meneutisch-historischen Methode nachvollzogen, um eine Verknüpfung dieser Analyse mit den historischen Hintergründen zu gewährleisten und Verlauf und Entwicklung der Rezeption nachvollziehbar zu machen. Bei der Auswertung der relevanten Publikationen wird teilweise auch von dem Verfahren der konventionellen Inhaltsanalyse Gebrauch gemacht, wobei in der vorliegenden Arbeit das Problem bestand, dass Quellen in unterschiedlichen Sprachen zu Rate gezogen wurden (v.a. Französisch und Deutsch). Dadurch hat sich die Anzahl der Varianten an Begrifflichkeiten und der Nuancen an Bedeutungszuschreibungen erhöht.

Über die Publikationen hinaus wurden empirische Daten, wie Mitglieder- und Anwesenheitslisten oder Teilnehmerstatistiken, ausgewertet und tabellarische oder graphische Übersichten generiert. Es wurden zahlreiche, teils bisher unveröffentlichte schriftliche Quellen gesichtet. Die Bedeutung der einzelnen Erkenntnisse, die dabei gewonnen wurden, wird oft erst im Blick auf das Gesamtbild deutlich. Im Ergebnis steht eine Analyse der französischen Rezeption der Pädagogik Herbarts und des pädagogischen Herbartianismus¹¹, die es sich zur Aufgabe macht, die Komplexität dieser Rezeptionsituation sowohl auf theoretischer Ebene aufzuzeigen als auch den Blick auf die vielfältigen bildungspolitischen, personellen und strukturellen Zusammenhänge zu öffnen (und diese nach Möglichkeit zu durchdringen), welche diese Rezeption einerseits erschwert und verschleiert und dadurch schwer überschaubar gemacht haben, welche sie andererseits aber auch ermöglicht haben. Teilweise zeigt sich diese Analyse als mühsame Spurensuche, die – nach Auswertung relevanter Hinweise und logischer Schlussfolgerung – nur Wahrscheinlichkeiten aufzeigen kann. Die Untersuchung wird zudem durch die pädagogische Thematik erschwert. An dieser Stelle sei auf Jean Houssaye verwiesen, der auf die Schwierigkeiten aufmerksam gemacht hat, die mit einer Analyse des „Imports und Exports“ (Houssaye 2006) theoretischer Elemente zwischen verschiedenen pädagogischen Theorien einhergehen. Houssaye geht davon aus, dass eine allgemein gültige Theorie solcher Rezeptionsbewegungen und gegenseitiger pädagogischer Beeinflussungen nicht entwickelt werden kann (vgl. ebd.). Trotz solcher Hindernisse besteht der Anspruch dieser Arbeit darin, schlüssig zu belegen, dass in Frankreich während des Untersuchungszeitraumes eine vielschichtige, kontroverse und ernsthafte pädagogische HuH-Rezeption stattgefunden hat, die über den bisher bekannten Teil des offenen, literarischen fachlichen Diskurs entscheidend hinausging. Es soll belegt werden, dass dieser Rezeption sowohl bildungstheoretische als auch bildungspolitische Wirksamkeit zugesprochen werden kann. Damit muss eine Einschätzung über den Grad dieser Wirksamkeit einhergehen. Die Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Rezeptionsebenen sollen nachvollziehbar gemacht werden und es wird untersucht, inwiefern diese Ebenen sich gegenseitig bedingt und beeinflusst haben.

Der erste, einleitende Teil der Arbeit macht mit den Vorbedingungen der Forschungen vertraut und begründet deren Zielsetzung sowie die Art des geplanten Vorgehens. Unter I.2. wird der Rezeptionsbegriff entwickelt, welcher in dieser Arbeit Anwendung findet. Im zweiten Teil werden durch die Darstellung der historischen, bildungspolitischen und soziokulturellen Hintergründe der Forschungskontext aufgezeigt und die Arbeitsgrundlagen geschaffen. Im dritten und zentralen Teil erfolgt eine Aufschlüsselung der französischen pädagogischen Herbart- und Herbartianismusrezeption. Unter III/1 werden die Vorbedingungen dieser Rezeption dargestellt. Danach erfolgt unter III/2 eine Analyse der Ebene der offenen Rezeption. Hier kann teilweise noch auf den Forschungsstand verwiesen und auf bereits vorliegende Erkenntnisse zum literarischen Diskurs bzw.

¹¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im weiteren Verlauf der Terminus HuH-Rezeption genutzt, um auf die Rezeption der Pädagogik Herbarts und des pädagogischen Herbartianismus hinzuweisen. Soweit nicht anders gekennzeichnet, bezieht sich der Terminus dabei also stets auf die spezifisch pädagogische Rezeption sowohl der Pädagogik Herbarts wie auch herbartianischer Theorien, ohne eine der Theorien im Besonderen anzusprechen.

zur offenen Rezeption zurückgegriffen werden. Unter III/3. wird die Ebene der verdeckten Rezeption dargestellt, also jener Rezeption, die über den literarischen Diskurs und die offene Rezeption hinausgeht. Dazu wird das bildungspolitische und pädagogische Anliegen der republikanischen Bildungsreformer daraufhin untersucht, ob es Ansatzpunkte für eine Einbindung theoretischer oder praktischer Elemente der Pädagogik Herbarts bzw. der Herbartianer bietet. Das fachliche Interesse und das bildungspolitische sowie pädagogische Engagement einflussreicher Vertreter der Bildungsreform, für die nachgewiesen werden kann, dass sie – auf die eine oder andere Weise – Berührung mit der HuH-Rezeption hatten, werden in den Blick genommen. Zentrale Projekte der Bildungsreform, an denen diese Reformer Anteil hatten, werden vorgestellt und analysiert, um eventuelle Anknüpfungspunkte ausfindig machen zu können, durch welche die französische Herbart- und Herbartianismusrezeption Auswirkungen auf die Gestaltung der französische Pädagogik genommen haben könnte. Unter dem gleichen Schwerpunkt werden die persönlichen fachlichen Vernetzungen der Reformer untereinander wie auch die Kontakte bekannter Protagonisten der HuH-Rezeption zum Netzwerk der republikanischen Bildungsreformer untersucht. In einem zweiten Schwerpunkt wird auf die Bedeutsamkeit von Orten der Begegnung deutscher und französischer Pädagogen für die französische Herbart- und Herbartianismusrezeption hingewiesen. Am Beispiel pädagogischer Institutionen der Universitätsstadt Jena wird dabei gezeigt, auf welche Weise französische Pädagogen mit Herbartschen bzw. herbartianischen Ideen in Kontakt gekommen sein können und inwiefern sich aus diesen Kontakten Auswirkungen auf die französische Pädagogik schlussfolgern lassen. Im Teil IV der Arbeit, dem kurzen Schlussteil, werden die gewonnenen Erkenntnisse kurz und überblicksartig reflektiert.

2 Zum Begriff der Rezeption

Im Verlauf der Untersuchung soll mit einem komplexen Rezeptionsbegriff gearbeitet werden, der für diese Arbeit entwickelt wurde. Er steht dem Begriff der kulturellen Rezeption nahe. Der Begriff Rezeption bezeichnet die kritische Auseinandersetzung mit einer Thematik bzw. einer – u.U. wissenschaftlichen – Theorie. Der Begriff der kulturellen Rezeption¹² bezeichnet den Vorgang eines Transfers kultureller Elemente; Merkmale einer Kultur (Ausgangskultur) werden auf eine andere Kultur (Zielkultur) übertragen. Vormalig fremde identitätsstiftende Muster werden durch die Zielkultur aufgenommen und integriert (vgl. Espagne 1999a, 1ff., 8ff.). Kultureller Transfer kann bewusst durch die kritische Auseinandersetzung mit kulturellen Elementen und deren entschieden beabsichtigte Eingliederung in die eigene Kultur erfolgen beziehungsweise er kann im Zuge hegemonialer Bestrebungen seitens der Ausgangskultur offensiv ausgelöst, aggressiv durchgesetzt oder kontinuierlich verfolgt werden. Er kann aber auch unbewusst durch Prozesse der Imitation, der Gewöhnung, der geographischen oder sozialen Vermischung kultureller Gruppen ablaufen (vgl. ebd. 1ff., 17ff.). Letztendlich stellt kultureller Transfer stets einen Eingriff in die kulturelle Identität von Gesellschaften oder Gesellschaftsgruppen dar und führt in der Regel zu einer Annäherung der Identitäten der jeweiligen Ausgangs- und Zielkulturen. Kulturelle Elemente konstituieren dabei durch gegenseitige Vernetzung und Abhängigkeit die Werte, Vorstellungen, Wahrnehmungen, Deutungs- und Handlungsmuster von Gesellschaften. Durch ihren Transfer von einer Ausgangs- in eine Zielkultur werden sie in das bestehende kulturelle Gewebe der Zielkultur eingebunden. Sie tragen dabei nicht nur zu einer Veränderung deren identitätsstiftender Muster bei; die transferierten kulturellen Elemente erfahren durch ihre Integration in die Zielkultur selbst eine Veränderung (vgl. ebd.). Um sich in das Netzwerk

12 Zur kulturellen Rezeption und zur Problematik des Kulturtransfers stütze ich mich hier durchweg auf Espagne 1999a.

einpassen zu können, müssen sie den Anforderungen der Zielkultur angepasst werden, um so identitätsstiftend wirken zu können und nicht durch Unvereinbarkeit die Identität der Zielkultur zu gefährden. Michel Espagne weist darauf hin, dass jeder kulturelle Transfer vor allem erst einmal eine Art von Übersetzung sei. Es erfolgt ein Übergang von einem Code in einen anderen. Jeder kulturelle Code ist vorrangig von sprachlichen Elementen getragen (vgl. ebd., 8). Ein Rezeptionsbegriff im Sinne kultureller Rezeption bezeichnet demnach keine bloße Übertragung kultureller Elemente, sondern er beschreibt auch einen Interpretationsprozess. Hier setzt die komplexe Definition des Begriffes Rezeption an, der hier neu entwickelt wird und Verwendung finden soll. Im Kontext dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass die Rezeption einer wissenschaftlichen Theorie – in diesem Falle einer pädagogischen Theorie – sich nicht im offiziellen, offenen thematischen Diskurs – in offener Rezeption – erschöpfen muss. Vielmehr kann diese Rezeption auch abseits des einschlägigen Diskurses stattfinden; etwa im Rahmen von Diskursen, die anderen thematischen Schwerpunkten zugeordnet werden können, durch thematisch nicht eindeutig benannte Sprechakte oder auch durch Handlungsmuster, also etwa durch didaktisches Handeln gemäß bestimmter pädagogischer Positionen im Rahmen pädagogischer Praxis. Offene Rezeption findet dabei in der Regel bewusst statt – die Teilnahme am Diskurs und die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Rezeption ist von Seiten des Rezipienten gewollt. Verdeckte Rezeption kann entweder bewusst oder unbewusst erfolgen. Erfolgt sie bewusst, so ist die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Rezeption von Seiten des Rezipienten gewünscht; allerdings findet diese Auseinandersetzung außerhalb des thematischen Diskurses statt¹³. Von unbewusster Rezeption kann dann gesprochen werden, wenn von Seiten des Rezipienten eine Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Rezeption erfolgt, ohne dass der Rezipient sich über diese Auseinandersetzung im Klaren ist. Dies ist dann der Fall, wenn der Rezipient durch eine frühere Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Rezeption in seinem Denken bzw. Handeln geprägt ist, ohne dies bewusst darauf zurückführen zu können¹⁴. Weiter-

13 Eine Auseinandersetzung außerhalb des thematischen Diskurses kann sich für einen Rezipienten z.B. dann als vorteilhaft erweisen, wenn er sich mit einer wenig populären Theorie (nennen wir sie Theorie A) auseinandersetzen möchte, deren offene Rezeption sich in Fachkreisen negativ auf seine Reputation auswirken könnte. Möglicherweise erscheint ihm auch der offizielle Diskurs zur Thematik als verfehlt und als wenig geeignet, um neue Erkenntnisse zu generieren. Für eine Rezeption außerhalb des Diskurses stehen dem Rezipienten dann mehrere Möglichkeiten offen: Entweder rezipiert er außerhalb jeglichen Diskurses – dann arbeitet er mehr oder weniger für sich allein und generiert Erkenntnisse „für die Schublade“ oder er nutzt fremdthematische Diskurse zur Rezeption der Theorie seines Interesses. In letzterem Fall kann er die Rezeption der Theorie A durch einen anderen thematischen Schwerpunkt (Theorie B) maskieren und eventuell sogar zu einer fachlichen Etablierung der Theorie A beitragen, ohne diese zu benennen. Unter Umständen kann sich auf diese Weise auch eine neue Theorie (Theorie C) entwickeln, die auf Elementen sowohl der Theorie A als auch der Theorie B basiert. Die Erkenntnisse, die der Rezipient dabei möglicherweise generiert oder die theoretischen Elemente, die er zur Anwendung oder Weiterentwicklung bringt, lassen sich in diesem Fall allerdings nicht immer eindeutig auf die Auseinandersetzung mit der Theorie seines Interesses zurückführen. Als dritte Möglichkeit könnte der Rezipient darauf zurückgreifen, einen neuen thematischen Diskurs mit anderen inhaltlichen Akzenten zu Theorie A anzuregen, der ihm zur Generierung neuer Erkenntnisse geeigneter erscheint, als der bereits stattfindende Diskurs. In diesem letzten Falle handelt es sich allerdings um eine Form von offener Rezeption.

14 Unbewusste Rezeption erfolgt z.B. dann, wenn ein Rezipient sich zu einem Zeitpunkt A mit einer Theorie A auseinandersetzt (z.B. durch Lektüre eines Fachbuches, Hören eines wissenschaftlichen Vortrages o.ä.) und Elemente dieser Theorie in sein eigenes fachliches Denken übernimmt; bzw. wenn sein fachliches Denken durch Theorie A beeinflusst wird, ohne dass der Rezipient sich dieses bewusst macht. Möglicherweise macht sich der Rezipient zum Zeitpunkt A Theorie A auch nicht als Theorie A bewusst, ordnet diese also gar nicht als bestimmte Theorie in fachliche Zusammenhänge ein. Dies kann zur Folge haben, dass Theorie A bzw. Elemente der Theorie A durch den Rezipienten im Zuge anderer Theorien übernommen oder weiterentwickelt werden, was einer unbeabsichtigten – und fachlich nicht identifizierten – Verbreitung von Theorie A gleichkäme. Das geschieht z.B. dann, wenn der Rezipient zu einem späteren Zeitpunkt B eine eigene fachliche Theorie B entwickeln möchte und dazu Elemente der Theorie

hin wird angenommen, dass Rezeption – sei sie offen oder verdeckt – über drei unterschiedliche Kanäle erfolgen kann: durch schriftliche Auseinandersetzung, also v.a. durch Publikationen (literarische Rezeption), durch mündliche Auseinandersetzung im Kontakt zwischen Personen (mündliche Rezeption) oder durch Umsetzung theoretischer Positionen in der – in diesem Falle pädagogischen – Praxis. Es soll mithin vorausgesetzt werden, dass Rezeption im Sinne einer Auseinandersetzung mit einer Thematik sowohl im Bereich der Theorie wie auch auf der Ebene der Praxis erfolgen kann. Für eine Untersuchung der Rezeption der pädagogischen Theorie Herbarts und des pädagogischen Herbartianismus bedeutet dies, dass diese Theorien als kulturelle Elemente begriffen werden, die auf unterschiedlichen Kanälen von einer Ausgangskultur (hier v.a.: Deutschland) in eine Zielkultur (hier: Frankreich) transferiert wurden. Dies konnte im Rahmen eines offenen Diskurses oder verdeckt geschehen; und zwar einerseits vermittels der Auseinandersetzung mit thematischen Publikationen und andererseits durch unmittelbare Kontakte zwischen Individuen. Der stattfindende Transfer bedeutete nicht unbedingt eine unveränderte Übernahme der kulturellen Elemente, sondern muss als eine interpretative Auseinandersetzung mit diesen verstanden werden. Darüber hinaus müssen die Theorien nicht im Ganzen transportiert worden sein; in den meisten Fällen sind durch die Rezipienten wohl vor allem einzelne theoretische Elemente schwerpunktmäßig in den Blick genommen worden. Eine interpretative, u.U. zudem selektive Auseinandersetzung mit einer Theorie birgt (1) die Gefahr einer Verfälschung der Theorie bzw. kann zu fachlichen Missverständnissen führen. Eventuell werden so, unter dem Label der Ausgangstheorie, plakative Allgemeinplätze, erstarrte oder unfertige Theoriekonstruktionen transportiert. Andererseits ist es (2) möglich, dass sich im Zuge der Interpretation und/oder der Selektion theoretische Elemente aus der Ausgangstheorie lösen und im Rahmen fremdthematischer Diskurse eine Weiterentwicklung erfahren, die mit der Ausgangstheorie nicht mehr in Verbindung gebracht wird¹⁵. Für den Begriff Rezeption kann man in diesem Kontext mithin festhalten:

- (1) Rezeption bezeichnet die Auseinandersetzung mit einer Theorie und – unter Umständen – ihrer praktischen Anwendung
- (2) Rezeption *kann* sich auf eine bloße theoretische Analyse beschränken
- (3) Rezeption *kann auch* über eine bloße theoretische Analyse hinausgehen und den Transfer kultureller Elemente bedeuten
- (4) Rezeption kann durch die Auseinandersetzung mit Literatur *erfolgen*. Ebenso kann sie sich durch das geschriebene Wort *äußern*.
- (5) Rezeption kann durch persönliche Kontakte zwischen Menschen *erfolgen*. Sie kann sich durch das gesprochene Wort oder durch das Handeln von Personen *äußern*.
- (6) Rezeption kann *offen* oder *verdeckt* erfolgen.
- (7) Der Diskurs ist Teil der Rezeption, kann also auch als eine Art der Rezeption beschrieben werden.
- (8) Der Diskurs ist explizit thematisch. Demnach ist er eine Art der offenen Rezeption.
- (9) Verdeckte Rezeption findet außerhalb des einschlägigen Diskurses statt (etwa im Zuge „fremder“ Diskurse zu anderen Thematiken).

A übernimmt. Theorie B wäre in diesem Fall durch Theorie A inspiriert, während der Rezipient annehmen müsste, er habe die besagten Elemente der Theorie A originär generiert. Solche unbewusste Rezeption kann u.U. nur schwer nachvollzogen werden bzw. lässt sie sich nicht immer eindeutig belegen.

15 Auf die Problematik einer verzerrten Rezeption der pädagogischen Theorie Herbarts, v.a. auch im internationalen Raum, hat bereits Rudolf Lassahn im Jahr 1978 aufmerksam gemacht (vgl. Lassahn 1978, 13f.).

Unter Abbildung 1 findet sich zur Veranschaulichung eine graphische Aufgliederung des hier entwickelten Rezeptionsbegriffes.

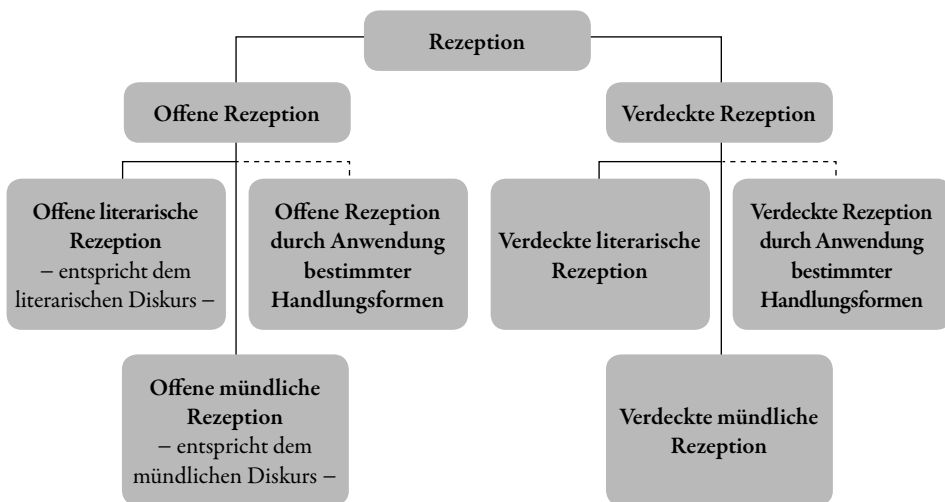


Abb. 1: Aufgliederung des Rezeptionsbegriffes

Der Begriff Rezeption, der für diese Arbeit zur Anwendung auf die HuH-Rezeption definiert wird, beschreibt also zuerst einmal das Phänomen, dass eine Theorie wahrgenommen wurde, beziehungsweise dass Personen mit ihr in Berührung gekommen sind. Darüber hinaus stellt er die Auseinandersetzung dieser Personen (Rezipienten) mit der durch sie wahrgenommenen Theorie fest. Diese Auseinandersetzung kann einerseits rein analytisch erfolgen. Beispielhaft dafür wäre das bloße geistige Nachvollziehen der Herbartischen pädagogischen Theorie, ohne daraus Erkenntnisse zu ziehen, die das eigene pädagogische Handeln oder Denken wesentlich beeinflussen. Auch Beschreibungen über die Vernetzungen der herbartianischen Schule in Europa oder Rezensionen zu Werken Herbarts und der Herbartianer können als rein analytisch gedacht werden. Eine rein analytische Rezeption bedeutet noch keinen nennenswerten Theorietransfer. Der Begriff der Rezeption beschreibt zusätzlich diejenigen Formen der Auseinandersetzung, die über die reine Analyse hinausgehen. Darunter fallen pädagogische Werke französischer Autoren, die sich mit der Herbartischen Theorie unter eigenen pädagogischen Gesichtspunkten auseinandersetzen und versuchten, diese Theorie auf das französische Bildungssystem anzuwenden. Dazu zählt auch die Entwicklung neuer pädagogischer Theorien, die Herbartische oder herbartianische Elemente in ihr System aufnahmen oder ggf. Versuche von Lehrern, Herbartische oder herbartianische Methoden auf ihren Unterricht anzuwenden. Es sind natürlich noch weitere Szenarien denkbar. Man kann davon ausgehen, dass in den meisten Fällen von Rezeption eine Auseinandersetzung erfolgt, die über eine reine Analyse hinausgeht. Tatsächlich sind rein analytische Rezeptionen schwer nachweisbar. Um das Werk eines Rezipienten – sei es literarischer Natur oder äußere es sich in der praktischen pädagogischen Arbeit – als rein analytisch identifizieren zu können, müsste es möglich sein, einen Überblick über die Gesamtheit seiner Auseinandersetzung mit der Herbartischen oder herbartianischen Theorie zu gewinnen. Dies scheint unmöglich, denn selbst wenn sämtliches Handeln, wenn jedes gesprochene und geschriebene Wort eines Rezipienten lückenlos dokumentiert werden könnte, so bliebe doch der Zugang zu seinem Denken verwehrt; dieses könnte allein

anhand seiner Aussagen und Handlungsmuster rekonstruiert werden, wodurch lediglich Wahrscheinlichkeiten geschaffen werden können. Der Begriff der Rezeption wird also gesetzt als die Beschreibung der Wahrnehmung von und die Auseinandersetzung mit einer Theorie durch einen Rezipienten, der in seinem Denken beziehungsweise Wirken und Handeln durch diese Auseinandersetzung geprägt wird. Rezeption ist geistiger Natur. Sie betrifft demnach sämtliche Ebenen menschlicher Handlung. Sie kann durch die Berührung und die Beschäftigung mit Literatur oder über Konversation und den Kontakt zwischen Individuen ausgelöst werden und erfolgen. Ebenso kann sie sich in Form von Literatur oder durch das gesprochene Wort bzw. durch das praktische Handeln von Individuen äußern und sichtbar gemacht werden. Sie kann bewusst oder unbewusst erfolgen. Um begründete Aussagen über die Rezeption der pädagogischen Theorie Herbarts und des pädagogischen Herbartianismus treffen zu können, müssen die literarische sowie die Rezeption durch persönliche Kontakte auf der Grundlage ihrer Äußerungsformen nachvollzogen werden. Hierfür wird die Aufgliederung der Untersuchung nach der offenen Rezeption und der verdeckten Rezeption gewählt. Dabei wird davon ausgegangen, dass im Zuge dieser Rezeptionsvorgänge ein kultureller Transfer erfolgt ist.

3 Begründung des Untersuchungszeitraumes

Die Rezeptionsanalyse und die Untersuchung des Diskurses werden in der vorliegenden Arbeit für die Jahre zwischen 1870 und 1913 vorgenommen. Diese zeitliche Eingrenzung ist hinsichtlich der bildungshistorischen Elemente sinnvoll, auf die unter I/1. bereits verwiesen wurde: die bildungspolitische Krise in Frankreich, die internationale Bedeutung des Herbartianismus sowie das Element ihrer Gleichzeitigkeit. Im Folgenden wird deutlich, dass die Kopplung dieser drei bildungshistorischen Elemente nicht nur die Thematik dieser Arbeit anrät, sondern dass sich aus ihr auch die Festlegung des Untersuchungszeitraumes ergibt.

Der Untersuchungszeitraum wird durch zwei Kriege als markante historische Ereignisse begrenzt¹⁶, deren Verlauf und Ausgang sich entscheidend auf die kulturellen Beziehungen zwischen Frankreich und Deutschland und deren historische Entwicklung ausgewirkt haben. Zustandekommen und Entwicklung der französischen HuH-Rezeption können nur vor dem Hintergrund des kulturellen Austausches zwischen Frankreich und Deutschland auf pädagogischem Gebiet und im Kontext der Rezeption deutscher Pädagogik durch französische Pädagogen verstanden werden. Diese pädagogischen Beziehungen lassen sich wiederum nur als Teil der kulturellen Beziehungen zwischen beiden Ländern sinnvoll einordnen und verstehen.

Das Verhältnis zwischen Frankreich und Deutschland hat sich im Laufe der Geschichte mehrfach als wechselhaft und spannungsreich erwiesen¹⁷. Im frühen 19. Jahrhundert setzte allerdings eine Annäherung zwischen beiden Ländern ein, die zu einer weitestgehend positiven, tendenziell schöngefärbten Wahrnehmung der deutschen Kultur durch das französische Bildungsbürgertum führte. Die Ursachen und Effekte waren vielfältig; wichtig ist, dass es zu idealisierten Vorstellungen von der moralischen und intellektuellen Verfasstheit der deutschen Kultur kam.¹⁸ Der Deutsch-Französische Krieg 1870/71 bedeutete einen radikalen und schmerzhaften Schnitt, der das französisch-deutsche Verhältnis auf Jahre ins Negative wenden sollte. Das feindselige Verhalten und das Siegergebaren der deutschen Kriegsmacht vertrugen sich nicht mit den

16 Der Untersuchungszeitraum setzt mit dem Ende des frz.-dt. Krieges (1870-1871) ein und reicht bis zum Vorabend des ersten Weltkrieges (1914-1918).

17 Zur Problematik des kulturellen Austausches zwischen Frankreich und Deutschland vgl. Espagne 1999a.

18 Eine genauere Darlegung dieser historischen Hintergründe findet sich zudem unter II/1 dieser Arbeit.

überhöhten zivilisatorischen Erwartungen an Deutschland, die man westlich des Rheins gehegt hatte. Die quälende Empfindung, getäuscht worden zu sein, vermischte sich auf französischer Seite auf ungute Weise mit dem Wunsch nach Revanche und einem kulturellen Minderwertigkeitskomplex (vgl. Trouillet 1991). Die Kriegsniederlage und die innenpolitischen Wirren im ersten Nachkriegsjahrzehnt stürzten Frankreich in eine Identitätskrise, die sich durch den kulturellen Vergleich mit einem logistisch, politisch und wissenschaftlich als überlegen wahrgenommenen Deutschen Reich noch verschärfte. Auswege aus dieser Situation wurden unter anderem in der Reform des Bildungswesens gesucht. Die Analyse deutscher Kultur und Bildungspolitik wurde dabei für Frankreich zum Prüfstein der eigenen kulturellen Identität¹⁹. Die Pädagogik und die Frage nach der Gestaltung des Bildungswesens spielten zu dieser Zeit im Kontext der französisch-deutschen Beziehungen eine wichtige gesellschaftliche, kulturelle und politische Rolle. Die rege Auseinandersetzung französischer Pädagogen mit deutschen Positionen zu Bildung und Erziehung fand ihren Höhepunkt während der 1880er/1890er Jahre und hielt bis ins zweite Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts an (vgl. ebd.; vgl. Matasci 2009).

Ab den 1880er Jahren fand Frankreich als Republik zu einer neuen stabilen kulturellen Identität, welche auch mit einer zunehmend erfolgreichen Bildungsreform in Verbindung stand. Das neu entwickelte kulturelle Selbstbewusstsein der Franzosen führte zu einer neuerlichen Annäherung und einer phasenweisen Entspannung zwischen den beiden Ländern. Die nächste Erschütterung stand jedoch bevor. Der erste Weltkrieg war der Auslöser für einen erneuten Bruch zwischen den beiden Kulturen, der etablierte Kontakte zwischen pädagogischen Theoretikern und Praktikern beiderseits des Rheins beendete.

Der besondere, politisch motivierte pädagogische Diskurs im Spannungsfeld der französisch-deutschen Beziehungen, den das Trauma der Kriegsniederlage und der innenpolitischen Wirren nach 1871 in Frankreich angestoßen hatte und der für die vorliegende Untersuchung von besonderem Interesse ist, fand durch den Ausbruch des Weltkrieges 1914 ein jähes Ende. Verlauf und Ausgang dieses Krieges führten zu einer Neuordnung der politischen Verhältnisse und zu neuen, andersartigen Spannungsfeldern in der gegenseitigen kulturellen Wahrnehmung. Von einer Fortsetzung des betreffenden pädagogischen Diskurses nach 1918 kann daher nicht ausgegangen werden. Die Verortung des Untersuchungszeitraumes in die Jahrzehnte zwischen den beiden genannten Kriegen erscheint demnach schlüssig.

Diese zeitliche Begrenzung ist aus einem weiteren Grund sinnvoll: Johann Friedrich Herbarts pädagogische Ideen erlangten besonders zwischen der Mitte des 19. und dem frühen 20. Jahrhundert Bekanntheit. Durch das Wirken engagierter Herbartianer (z.B. Karl Volkmar Stoy und Tuiskon Ziller sowie später Otto Willmann und Wilhelm Rein) entwickelte sich der pädagogische Herbartianismus zu einer einflussreichen Strömung, die weit über Deutschland hinaus in verschiedenen Ländern ihre Anhänger fand. Das zentrale Organ dieser pädagogischen Schule war der Verein für wissenschaftliche Pädagogik (VfWP²⁰). Dieser wurde erst 1868, über ein Vierteljahrhundert nach dem Tode Herbarts und nur zwei Jahre vor dem französisch-deutschen Krieg, ins Leben gerufen. Die Entwicklung des Herbartianismus zu einer pädagogischen Schule, die während der kommenden Jahre im Bereich der pädagogischen Praxis und der pädagogischen Theorie zunehmend an Popularität und Einfluss gewinnen sollte, wurde durch die Gründung des Vereins begünstigt. Ins Leben gerufen durch nicht mehr als 26 Gründungsmitglieder (vgl. Maier 1940, 10), war der VfWP 20 Jahre später, im Jahr 1888, auf 800 Mitglieder angewach-

19 Ausführlich wird diese Problematik unter Punkt II/1.3 der Arbeit behandelt.

20 Mit der Geschichte und der Arbeit des VfWP befasst sich ausführlich Hermine Maier (vgl. Maier 1940).

sen (vgl. ebd., 22). Er hatte sich der „Förderung der wissenschaftlichen Pädagogik“ (Satzung des VfwP, § 1) verschrieben und sollte für v.a. pädagogische Praktiker und Theoretiker einen Ort des gegenseitigen Austausches bieten. Herbarts Pädagogik und Philosophie wurde für die Arbeit der Mitglieder im Verein als verbindender Bezugspunkt festgelegt. Diese Vorgabe war aber fern von allen dogmatischen Ansprüchen. Herbarts Werk und Denken sollte vielmehr den Ausgangspunkt für kritische Diskussionen bieten. Die Kontroverse war ausdrücklich erwünscht, Beiträge aus anderen wissenschaftlichen Bereichen waren willkommen²¹. Anfang des 20. Jahrhunderts setzte der langsame Niedergang des VfwP ein. Die Herbartianer mussten sich zunehmend zu neuen pädagogischen Ansätzen positionieren bzw. sich von diesen abgrenzen (Maier 1940, 76ff.). Im weiteren Verlauf ging der Herbartianismus selbst allmählich in anderen pädagogischen Bewegungen auf oder wurde durch modernere Ansätze als einflussreiche Schule aus der öffentlichen Wahrnehmung langsam verdrängt, beziehungsweise als starr und dogmatisch in Misskredit gebracht. Bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts bleibt er als pädagogische Strömung nachweisbar (vgl. Prondczynsky 1999, 80ff.; vgl. Coriand 2010a, 7). Allerdings büßte er seit den 1900er Jahren kontinuierlich an Bedeutung ein. Diese Entwicklung beschleunigte sich Mitte der 1920er Jahre²² (vgl. Prondczynsky 1999, 80ff.). Die Wirkung auf das europäische Ausland war bereits durch den ersten Weltkrieg teilweise empfindlich gestört worden: Vormalig intakte pädagogische Netzwerke hatten Schaden genommen oder waren zerstört worden²³. Die Zeitspanne des Untersuchungszeitraumes zwischen den frühen 1870er Jahren bis zum Ersten Weltkrieg, entspricht demnach in etwa der Blütezeit des pädagogischen Herbartianismus und ist daher für eine Analyse des französischen Diskurses zur HuH-Rezeption relevant. Ein thematisch einschlägiger Diskurs konnte in Frankreich nicht eher möglich werden, bis der Herbartianismus genügend Popularität erlangt hatte, um auch über die Grenzen Deutschlands hinaus wirksam zu werden. Die schwindende Bedeutung des pädagogischen Herbartianismus im frühen 20. Jahrhundert legt nahe – vor allem vor dem Hintergrund der politischen Umwälzungen in Europa nach 1918 –, dass von einer Untersuchung der Rezeptionssituation nach dem I. WK abgesehen werden kann.

4 Zum Stand der Forschungen:

Eine kritische Betrachtung der vorliegenden Arbeiten zum Thema

Die HuH-Rezeption in Frankreich wurde bildungshistorisch bisher vor allem anhand des bibliographischen Bestandes nachvollzogen. Ein solcher Ansatz führt in der Regel aber leider nicht zu viel mehr als zu einer Auflistung der thematisch einschlägigen Monographien, Artikel und Rezensionen, die in Frankreich erschienen sind. Bei den bisher zum Thema vorliegenden Veröffentlichungen handelt es sich daher vor allem um kommentierte bibliographische Übersich-

21 Dazu § 2 der Satzungen des VfwP: „§ 2. Um einen gemeinsamen Boden zu haben, betrachten die Mitglieder die Lehren der herbartischen Pädagogik und Philosophie als allgemeinen Beziehungspunkt, sei es nun, daß diese Lehren anerkannt, ausgebaut und weitergeführt, sei es, daß sie bekämpft, widerlegt und ersetzt werden, sei es, daß überhaupt dazu in Beziehung Stehendes dargeboten wird.“ (Satzungen des VfwP, §2)

22 Das lässt sich auch anhand eines kontinuierlichen Rückgangs an einschlägig herbartianischen Veröffentlichungen seit den 1910er Jahren belegen, der aus einer chronologischen Ordnung des Korpus der Alphabetischen Bibliographie Pädagogischer Herbartianismus mithilfe der personenbezogenen Datenbank der bibliographischen Datenbank der AIHF ersichtlich gemacht werden kann.

23 Prondczynsky begründet die Langlebigkeit des pädagogischen Herbartianismus auch mit der Bedeutung engmaschiger fachlicher Kommunikationsnetze (Prondczynsky 1999, 81). Vor 1914 reichten Stränge dieser Netzwerke – z.B. über Wilhelm Rein in Jena – in zahlreiche Europäische Länder; so auch nach Frankreich. Zumindest ebendiese Verbindungen nach Frankreich lassen sich nach 1918 nicht mehr belegen.

ten. Oft sind sie in einen weiteren Forschungskontext eingebunden und dienen im Argumentationsverlauf als Beleg bildungshistorischer Thesen. Aus diesem Grund sind sie meist selektiv gestaltet oder wirken tendenziös. Nur einzelne eigenständige Publikationen sind ausdrücklich der Rezeption oder dem Einfluss der Lehre Herbarts und seiner Schüler in Frankreich gewidmet und stellen auch über die Auflistung der Literatur hinaus rezeptionsanalytische Bezüge her. Nichtsdestotrotz liegen mit den bibliographischen Übersichten erste Forschungsergebnisse und Erkenntnisse zur Thematik vor, die eine unverzichtbare Basis für weitergehende Recherchen darstellen und daher hier eine genauere Betrachtung verdienen.

Einer der frühesten und zugleich ausführlichsten Abrisse über die Rezeption v.a. der Pädagogik Herbarts in Frankreich findet sich im Anhang zu Louis Gocklers *La Pédagogie de Herbart*²⁴ von 1905 unter der Überschrift *Herbart en France* als Ergänzung zu einer ausführlichen Darstellung und Kritik von Herbarts Leben und pädagogischem Werk (vgl. Gockler 1905, 388ff.; auf Gockler nimmt auch Oelkers 1998, 141f. Bezug). Gockler hatte dazu Veröffentlichungen recherchiert, welche bereits in Frankreich zu Herbart erschienen waren und lieferte eine umfangreiche Publikationsübersicht²⁵ für die Jahre 1840 bis 1904²⁶ (vgl. Gockler 1905, 388ff.). Er erfasste sowohl philosophische als auch pädagogische Beiträge und ging ebenso auf kurze Lexikoneinträge ein, wie auf ausführliche Monographien. Gockler beschränkte sich nicht auf eine bloße Auflistung der Publikationen, sondern unterzog sie jeweils einer knappen kritischen Betrachtung, in Hinblick auf Genre, Thematik, wissenschaftliche Qualität und Wahrnehmung durch Fachkreise. Dabei bezog er sich sowohl auf originär französische Publikationen als auch auf Übersetzungen aus dem Deutschen; es finden sich demnach Beiträge französischer und deutscher Autoren versammelt. Darüber hinaus verweist Gockler auf die wichtigsten zeitgenössischen französischen Zeitschriften, besonders auf die *Revue philosophique* und die *Revue pédagogique*, die wiederholt einschlägige Beiträge aufnahmen; er stellt thematisch nennenswerte frankophone Autoren aus der Schweiz vor, deren Werke ebenfalls in Frankreich wahrgenommen wurden und weist kurz auf das Stipendienprogramm des französischen Staates hin, das mehrere Stipendiaten auch an das Jenaer Pädagogische Universitäts-Seminar unter Wilhelm Rein geführt hat (siehe auch III/3.1.3.3 und III/3.2.1). Zudem erfährt man, dass mit Charles Chabot, Marcel Mauxion und Émile Durkheim drei Professoren in Lyon, Poitiers und Paris Vorlesungen zu Herbarts Lehren anboten (vgl. Gockler 1905, 394f.). Gocklers Übersicht erlaubt also bereits weitreichende Einblicke in die Bedeutung der Herbart'schen Pädagogik in Frankreich. Sie bietet Einsicht in die offizielle Rezeptionsituation und gibt erste Aufschlüsse über den Kreis der pädagogischen Autoren, die am zeitgenössischen Diskurs teilhatten. Gockler selbst gibt sich als ein an Herbart und dem Herbartianismus interessierter Pädagoge zu erkennen und ist demnach in diesen Kreis

²⁴ Zu *La Pédagogie de Herbart* siehe S. 82ff.

²⁵ Allerdings ist Gocklers Übersicht nicht ganz fehlerfrei. So weist er z.B. darauf hin, dass Herbarts Pädagogik in Frankreich zum ersten Mal in einer französischen Übersetzung von Dittes *Geschichte der Erziehung und des Unterrichts* (Erstauflage 1871) erwähnt worden sei. Den Titel der Übersetzung gibt Gockler mit *Histoire de la pédagogie* und mit Erstauflage 1880 an; tatsächlich ist Dittes Buch zwar bereits 1879 in der Schweiz, aber erst ein Jahr später auch in Frankreich unter dem Titel *Histoire de l'éducation et de l'instruction* erschienen. 1880 erschien allerdings in Erstauflage auch Gabriel Compayrés *Histoire de la pédagogie*, in der er – genau wie Dittes – Herbarts Pädagogik einen kurzen Abschnitt widmet, der in der Formulierung übrigens sehr an den entsprechenden Abschnitt aus Dittes *Histoire de l'éducation et de l'instruction* erinnert (vgl. dazu Dittes 1879; vgl. Dittes 1890, 248; vgl. Compayré 1900, 456). Möglicherweise hat Gockler die beiden Bände auch verwechselt; jedenfalls weist er nicht auf eine Publikation von Gabriel Compayré unter dem Titel *Histoire de l'éducation* hin.

²⁶ Eine tabellarische Übersicht über Gocklers bibliographische Aufstellung findet sich, erweitert bis zum Jahr 1911 durch Angaben von Eugène Dévaud, im Anhang dieser Arbeit unter Anlage 1.

einzuschließen. Darüber hinaus kann man, über die offene, literarische Rezeption hinaus, einige Rückschlüsse auf die französische HuH-Rezeption ziehen. Folgende wesentliche Erkenntnisse lassen sich aus Gocklers Übersicht festhalten (vgl. ebd., 388ff.; siehe auch Anlage 1):

- a) Vor allem ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bis zum Erscheinen von Gocklers *Pédagogie* im Jahre 1905 sind mehrere französische und französischsprachige Publikationen erschienen, die sich mit Herbart und seiner philosophischen, psychologischen und pädagogischen Lehre beschäftigt haben. Während zu Anfang vor allem Lexikonbeiträge zu verzeichnen waren, nahm die Publikation von Aufsätzen und Monographien gegen Ende des 19. Jahrhunderts zu. Der thematische Schwerpunkt verlagerte sich von Philosophie über psychologische Sujets allmählich auf die Pädagogik.
- b) Es lassen sich mehrere (wenn auch nicht zahlreiche) französische Autoren ausmachen, die sich wiederholt mit Herbarts Lehre beschäftigt haben. Diese Autoren bilden einen Kreis von Herbartrezipienten, welche gemeinsam an einem einschlägigen thematischen Diskurs teilnahmen, da sie nicht nur eigene Beiträge veröffentlichten, sondern in diesen oder in Rezensionen auf die Beiträge der anderen Autoren Bezug nahmen.
- c) Diese Autoren waren auch über ihre Publikationstätigkeit hinaus im pädagogischen Bereich tätig. Unter ihnen finden sich Universitätsprofessoren, Dozenten an Lehrerseminarien und staatliche Schul- bzw. Unterrichtsinspektoren.
- d) Die literarische HuH-Rezeption äußerte sich nicht nur in einschlägigen Schriften, die sich offensichtlich mit Herbart beschäftigten. Besonders auf dem Gebiet der Philosophie ließen sich einige Autoren in ihrem Schaffen von Herbart inspirieren, ohne sich ausdrücklich auf ihn zu berufen. Gockler nennt als Beispiel die Schriften Renouviérs, Fouilléés und Paulhans (vgl. ebd., 395). Eine derartige *verdeckte Rezeption* erscheint daher auch auf dem Gebiet der Pädagogik denkbar.
- e) Die meisten der einschlägigen Schriften zur pädagogischen HuH-Rezeption gehen explizit auf *Herbarts* pädagogische Positionen ein. Publikationen, die sich auch mit *herbartianischen Themen* befassen, sind sehr selten²⁷.
- f) Gocklers Abriss weist über die literarische Rezeption hinaus. Er betont, dass die pädagogischen Ideen Herbarts und der Herbartianer nicht nur durch die von ihm genannten Publikationen, sondern auch im Rahmen von Vorlesungen (Chabot, Mauxion und Durkheim an den Universitäten von Lyon, Poitiers und Paris) in Frankreich Verbreitung gefunden haben (vgl. ebd., 394). Darüber hinaus weist er auf die Bedeutung französischer Stipendiaten hin, die einige Zeit am Reinschen Pädagogischen Seminar in Jena verbracht haben (vgl. ebd.). Gockler selbst schätzt im Vorwort zu seiner *Pédagogie* die französische Herbartrezeption

27 Gockler erwähnt lediglich drei Publikationen, die sich mit dem herbartianischen Positionen auseinandersetzen: (1) In einem Beitrag in französischer Sprache *Les études préparatoires à l'enseignement en Allemagne et en Autriche*, stellt Otto Willmann die pädagogischen Seminare der Herbartianer Stoy und Ziller in Jena und Leipzig vor und äußert sich lobend über deren Beitrag zur Lehrerbildung (vgl. Willmann 1881). Willmann ist kein französischer Autor; der Beitrag erschien allerdings in einer französischen Fachzeitschrift. (2) Jules Steeg liefert in einem Artikel zum pädagogischen Streit zwischen Ziller und Dittes *L'Herbartianisme en Allemagne* einen knappen Abriss von Herbarts pädagogischen Positionen, stellt überblicksartig die pädagogische Strömung des Herbartianismus vor und geht kurz auf wichtige Vertreter (Ziller, Stoy, Rein) sowie den Verein für wissenschaftliche Pädagogik ein (vgl. Steeg 1885). Steeg distanziert sich sowohl von der Pädagogik Herbarts als auch vom pädagogischen Herbartianismus. (3) Guillaume Jost reflektiert in seinem Beitrag *Un voyage en Allemagne* u.a. einen Besuch am Jenaer Pädagogischen Universitäts-Seminar unter Wilhelm Rein, von dessen pädagogischer Arbeit er sehr wohlwollend berichtet (vgl. Jost 1894).

im europäischen Vergleich als eher dürftig ein (vgl. ebd., VIIIff.). Dies begründet er mit der geringen Anzahl einschlägiger Werke und ihrer mäßigen Wirkung. Gleichzeitig wird deutlich, dass sich die tatsächlich stattfindende HuH-Rezeption nicht im literarischen Diskurs erschöpfen kann. Rezeption und Diskurs müssen auch auf der Ebene des gesprochenen Wortes und sehr wahrscheinlich auch im Rahmen praktischer pädagogischer Arbeit, stattgefunden haben. Dies deutet sich zumindest in den Hinweisen auf die Stipendiaten in Jena und auf die Hörer der genannten Vorlesungen an.

Mit Louis Gocklers *Pédagogie* liegt ein Werk vor, welches durch seine zeitgenössischen Einschätzungen zur Rezeptionssituation und durch den detaillierten bibliographischen Abriss den bisher ausführlichsten Überblick über die französische HuH-Rezeption gegeben hat. Die meisten Übersichten zum Thema, welche in den Jahrzehnten danach erschienen sind, ähneln in Anlage und Aufbau dem Abriss, den Gockler im Anhang an sein Werk über Herbart's Pädagogik erstellt hat, orientieren sich an ihm und nehmen nur wenige Ergänzungen vor. Dem Hinweis auf weitere Rezeptionsebenen neben dem literarischen Diskurs wird dabei kaum nachgegangen. Ebenso wenig werden die Vernetzungen der Autoren untereinander oder ihre pädagogische Tätigkeit außerhalb ihrer Autorenschaft intensiv nachvollzogen. Gocklers *Pédagogie* bietet eine gute Ausgangsbasis für weitergehende Forschungen zur französischen HuH-Rezeption. Die Hinweise auf die Komplexität dieser Rezeptionssituation, die der Abriss bietet, sind aber in Jahrzehnten danach nicht weiter verfolgt worden.

In Deutschland war bereits einige Jahre vor dem Erscheinen von Gocklers *Pédagogie* ein kurzer Überblick über Herbartliteratur in Frankreich erschienen. Im durch Wilhelm Rein herausgegebenen Encyclopädischen Handbuch für Pädagogik finden sich sowohl in der ersten Auflage von 1895-1899 als auch in der zweiten Auflage von 1903-1910 an das Stichwort zu Herbart thematisch geordnete Verzeichnisse der Schriften Herbarts und der Herbartianer angegliedert. Dabei ist immer auch die internationale Herbartliteratur berücksichtigt worden. Es finden sich jeweils zwei Verzeichnisse: erstens zur Literatur der Philosophie Herbarts und seiner Schule und zweitens zur Literatur der Pädagogik Herbarts und seiner Schule. Die philosophische Bibliographie wurde für beide Auflagen durch Otto Flügel erstellt. Die Angaben, die er zur einschlägigen französischsprachigen Literatur macht, sind identisch; beide Male gibt er nicht mehr als zwei Publikationen an: Filachou 1851 und Mauxion 1895 (vgl. Flügel 1897, 49 u. 1906, 262). Die pädagogische Bibliographie stammt in der ersten Auflage der Encyclopädie aus der Feder von Adolf Rude, allerdings überantwortete dieser die Auflistung ausländischer Schriften in den meisten Fällen den Experten der jeweiligen Länder. Der Überblick über die Französische Literatur wurde von Guillaume Jost und François Guex zusammengestellt, die mehrere wichtige französische Beiträge zur Herbartrezeption listeten – u.a. Roehrich 1884, Dereux 1890, Pinloche 1895 (vgl. Guex/Jost 1897, 144f.). Auffällig ist allerdings, dass die beiden Autoren zahlreiche Schriften von François Guex in die Aufzählung aufgenommen haben. Guex war Schweizer. Seine französischsprachigen Beiträge können strenggenommen nicht zur französischen Herbartliteratur gerechnet werden, obwohl man sicher davon ausgehen kann, dass die pädagogische Literatur der frankophonen Schweiz auch in Frankreich wahrgenommen worden ist. In der zweiten Auflage der Encyclopädie wurden Guex Schriften nicht mehr in das Verzeichnis der pädagogischen Literatur aufgenommen. Allerdings finden sich in der sonst sehr ausführlichen pädagogischen Bibliographie von 1906, die durch Christian Ziegler neu erarbeitet worden ist, überhaupt nur zwei Verweise auf französische bzw. französischsprachige Herbartliteratur. Ziegler nennt Compayré 1903 und Gockler 1905, wobei er auf die Jahresangaben verzichtet. Warum Ziegler die

Angaben des Verzeichnisses von Jost und Guex aus der ersten Auflage nicht zumindest teilweise übernommen hat, bleibt rätselhaft. Jedenfalls sind sowohl das philosophische wie auch das pädagogische Verzeichnis zur französischen Herbartliteratur in beiden Auflagen unvollständig und vermitteln kein stimmiges Bild von der französischen Herbartliteratur der Zeit.

Im Jahre 1911 erscheint im Jenaer Seminarbuch der kurze Beitrag Herbart in der pädagogischen Literatur Frankreichs und der französischen Schweiz des schweizerischen Schulinspektors Eugène Dévaud. Der Artikel erinnert in Anlage und Ausführung deutlich an Gocklers bibliographischen Abriss. Tatsächlich scheint Dévaud mehrere Passagen direkt von Gockler übernommen und ins Deutsche übertragen zu haben, ohne jedoch explizit auf dessen *Pédagogie* als Quelle zu verweisen²⁸; dass er sich an dieser orientiert hat, kann jedoch kaum bezweifelt werden. Dévaud teilt seine Rezeptionsanalyse in zwei Teile auf: Der erste, umfangreichere Teil ist der pädagogischen Literatur Frankreichs gewidmet; im zweiten Teil nimmt er kurz die Rezeptionssituation in der französischen Schweiz in den Blick, wobei er sich nur mit Leben und Werk des Pädagogen François Guex ausführlicher auseinandersetzt. Dieser zweite Teil hat dabei lediglich die Funktion, den Überblick über die einschlägige Literatur in Frankreich zu ergänzen, denn Dévaud weist auf die Möglichkeit hin, dass die Schweizerische HuH-Rezeption den französischen Diskurs angestoßen oder beeinflusst haben könnte (vgl. Dévaud 1911, 285). Allerdings formuliert Dévaud diese Vermutung nur sehr vage²⁹, zumal er selbst zu dem Schluss kommt, dass zumindest in Bezug auf die französische Unterrichtspraxis ein Einfluss der pädagogischen Ideen Herbarts nicht nachzuweisen sei (vgl. ebd.). Dévauds Analyse der Herbartliteratur in Frankreich selbst fällt, wenn auch um einige eigene Kommentare ergänzt, wie eine Kopie der Übersicht Gocklers aus; allerdings nimmt Dévaud nicht alle Werke, auf die Gockler hingewiesen hatte, in seinen Abriss mit auf. Immerhin erweitert er die bibliographische Übersicht bis ins Jahr 1911, wobei er natürlich auch Gocklers *Pédagogie de Herbart* berücksichtigt, ohne allerdings auf dessen Übersicht zur Herbartliteratur in Frankreich hinzuweisen. Erwähnenswert ist allerdings, dass Dévaud zu Beginn des Artikels auf ein persönliches Gespräch mit Auguste Pinloche³⁰ Bezug nimmt, laut dessen Pinloche jeglichen Herbartschen oder herbartianischen Einfluss auf die französische Pädagogik abstreitet³¹ (vgl. ebd., 278f.). Dévaud kündigt an, diese Einschätzung durch seinen Beitrag relativieren zu wollen und kommt auch zu dem Schluss, „dass die herbartischen Ideen anfangen, bekannt, nutzbar gemacht oder widerlegt zu werden“ (ebd., 284). Dieser Schluss weist allerdings über die Erkenntnisse Gocklers nicht weit hinaus. Der Beitrag bleibt daher von eher geringem Erkenntniswert.

Ebenfalls aus dem Jahr 1911 datiert eine, durch den ukrainischen Gelehrten A.F. Muzychenko erstellte, russischsprachige „kurze Übersicht über die Nachfolger der Herbartschen Lehre außerhalb Deutschlands“ (Zajakin 2004, 65), auf die der russische Herbart- und Herbartianismusforscher Oleg Zajakin verweist. Laut Zajakin erwähnt Muzychenko Ferdinand Buissons *Dictionnaire de Pédagogie (1878-1887)* und behauptet, dieses „[enthalte] einen Artikel von L. Gockler Herbart en France“ (Zajakin 2004, 65 – Hvg. K. GdV). Falls Zajakin Muzychenko richtig zitiert hat, hat dieser (Muzychenko) zwei unterschiedliche bibliographische Angaben

28 Anhaltspunkte dafür gibt es zur Genüge. An dieser Stelle sei nur auf ein Beispiel verwiesen: Dévauds Passage über den Beitrag des Philosophen Paul Janet (vgl. Dévaud 1911, 279) ist mit den Ausführungen Gocklers zum selben Autor nahezu identisch (vgl. Gockler 1905, 392).

29 „Der Herbartsche Einfluss hätte aus der französischen Schweiz kommen können. Es wäre nicht das erste Mal gewesen, daß die französische Schweiz auf die Schulen Frankreichs mit eingewirkt hätte.“ (Dévaud 1911, 285).

30 Zur Bedeutung Pinloches für die Herbartrezeption in Frankreich siehe S. 76ff. und S. 98.

31 Obschon Pinloche darauf hinweist, dass sich Henri Marion und Ferdinand Buisson für Herbarts Pädagogik interessiert hätten. Zur Bedeutung von Marion und Buisson für die Herbartrezeption in Frankreich siehe S. 204ff.

miteinander vermischt. Buissons Dictionnaire enthält zwar einen Artikel Herbart; ein Stichwort speziell zu Herbart en France findet sich allerdings weder in der ersten Auflage von 1878-1887 noch in der stark überarbeiteten Neuauflage von 1911 (vgl. auch III/2.3; vgl. Dubois 2002b). Der Text Herbart en France findet sich hingegen als Anhang zu Gocklers großer Monographie zu Herbart von 1905 (vgl. Gockler 1905, 388ff.). Neben dieser fehlerhaften Literaturangabe verweist Muzychenko noch auf die Pädagogen Pinloche, Mauxion, Chabot und Durkheim, die „an Herbart [...] gearbeitet haben“ (Muzychenko 1911, 149, zit. n. Zajakin 2004, 65), wobei er anscheinend von all diesen gerade Pinloche oder Mauxion³², die sich beide selbst zu Herbarts Pädagogik bekannten, als Herbartkritiker hervorhebt (vgl. ebd.). Muzychenkos Übersicht erscheint zumindest in Bezug auf die französische Situation des Herbartianismus lückenhaft und schlecht recherchiert³³.

Aus dem Jahre 1923 liegt eine – allerdings unveröffentlichte – Dissertation des Studienrates Heinz Dietrich mit dem Titel Herbart's Pädagogik in französischer Beleuchtung vor. Diese soll hier nur aus Gründen der Vollständigkeit Erwähnung finden, denn nicht anders als Dévaud stützt sich Dietrich auf die Erkenntnisse Gocklers, ohne dies ausreichend zu belegen. Es handelt sich bei der Ausarbeitung größtenteils um ein Plagiat. Dietrich bedient sich inhaltlich und in seinen Formulierungen großzügig bei Gockler oder Dévaud (vgl. Dietrich 1923); meist ohne auf die Quelle zu verweisen. Der Titel der Dissertation gleicht dem Titel der Rezension Tittmanns zu Gocklers Pédagogie. Diese Rezension, von der anzunehmen ist, dass Dietrich sie gelesen hat, ist im Literaturverzeichnis der Dissertation allerdings nicht angegeben. Andererseits scheint Dietrich nicht alle der Texte, welche er als Quellen angegeben hat, auch selbst gelesen zu haben. Es ergibt sich der Eindruck, dass er sowohl die meisten seiner Literaturangaben wie auch seiner Erkenntnisse lediglich von Gockler oder Dévaud kopiert hat. Dietrich gliedert seine Arbeit in zwei Teile. Im ersten Teil gibt er einen Überblick über die französischsprachige Herbartliteratur. Dabei handelt es sich um nicht viel mehr als eine Abschrift der Aufstellungen Gocklers und Dévauds (vgl. ebd., 6ff.). Im zweiten Teil kündigt er an, den französischen Standpunkt zur Herbartschen Pädagogik näher beleuchten zu wollen. Es wird schnell deutlich, dass Dietrich sich dabei fast ausschließlich auf Gocklers Pédagogie beruft und dessen fachliche Ansichten und theoretische Auslegungen als den allgemeinen Blick der französischen Pädagogen auf Herbarts pädagogische Lehre ausgibt (vgl. ebd., 32ff.). Die Verallgemeinerung wirkt plump und wird nicht nachvollziehbar begründet³⁴. Dietrichs Ausarbeitung stellt jedenfalls keinen ernstzunehmenden wissenschaftlichen Beitrag zur HuH-Rezeption in Frankreich dar. Erwartungsgemäß trägt sie keine nennenswerten Erkenntnisse zur Thematik bei.

Hermine Maier widmet in ihrer 1940 erschienen Geschichte des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik dem Einfluss des Herbartianismus auf die französische Pädagogik einen kurzen Abschnitt (vgl. Maier 1940, 34f.). Erstaunlicherweise erklärt sie, Frankreich sei besonders

32 Das Zitat, das sich bei Zajakin findet, ist missverständlich, zumal es offensichtlich eine Auslassung enthält. Es lautet wörtlich: „an Herbart Pinloche, sein Kritiker ..., Mauxion (Professor an der Universität Poitiers), Chabot (Professor in Lyon) und Durkheim (Professor an der Universität Sorbonne) gearbeitet haben“⁵⁰ (Muzychenko 1911, S. 149 – zit. n. Zajakin 2004, 65). Aus der Aufzählung Muzychenkos geht – zumindest in der Übersetzung aus dem Russischen durch Zajakin – nicht genau hervor, ob er Pinloche als Herbartkritiker bezeichnete, was aufgrund der eigentümlichen Textstruktur allerdings am wahrscheinlichsten ist oder ob er sich dabei eigentlich auf Mauxion bezogen hat.

33 Ich stützte mich hier ausschließlich auf die Zitierung durch Zajakin 2004.

34 „Was Gockler über Herbart sagt, ist fast ohne Ausnahme die Ansicht aller Franzosen, die sich eingehender mit dem grossen [sic] deutschen Pädagogen befasst haben. Wenn ich daher im folgenden [sic] den Namen Gockler zitiere, so trifft dessen Ansicht auch für andere französische Pädagogen zu. Andernfalls mache ich noch besondere Anmerkungen.“ (Dietrich 1923, 32)

stark „vom Herbartianismus ergriffen worden“ (ebd., 34). Dies habe sich durch eine „Herbartsche Richtung eigenen Gepräges [geäußert], die Mauxion [...] an der Universität Poitiers vertrat. [...] Die Herbartliteratur, von Mauxions Erfolgen ermutigt, blühte auf. L'éducation par l'instruction wurde modern.“ (Ebd. – Hhg. K. GdV) Letztendlich kommt sie zu dem Schluss, dass der pädagogische Herbartianismus „einen starken positiven Einfluß [...] auf die französische Pädagogik [ausgeübt habe]“ (ebd., 35). Diese Darstellung durch Maier überascht, denn sie steht in deutlichem Widerspruch zu den bis dahin bekannten Einschätzungen durch sowohl französische wie auch deutsche Pädagogen, die sich mit dem Herbartianismus in Frankreich befasst haben. Ihre Versuche, diesen „starken positiven Einfluss“ (ebd.) nachzuweisen, bleiben allerdings vage oder halten einer näheren Prüfung nicht stand. So begründet sie den angeblichen Erfolg des pädagogischen Herbartianismus u.a. dadurch, dass „eine aus dem Elsaß kommende Strömung, die dem V.f. w. P. nahe stand“³⁵ (ebd., 34) auf Frankreich gewirkt habe. In diesem Zusammenhang hebt sie das pädagogische Wirken des Herbartianers Wilhelm Rein im Elsass hervor. Anders als Maier es andeutet, hat sich Wilhelm Reins pädagogisches Engagement im Elsass allerdings als nicht förderlich für eine wohlwollende Herbartianismusrezeption in Frankreich erwiesen (siehe III/3.2.3). Es ergibt sich außerdem der Eindruck, dass auch Maier Informationen ungeprüft von Gockler übernommen und zudem zu Gunsten ihrer These ausgelegt hat, der Herbartianismus sei in Frankreich einflussreich und durch eine eigene Strömung vertreten gewesen. Ihre Argumentation stützt sie hauptsächlich auf das Interesse Marcel Mauxions an Herbarts Lehre. Sie versucht zu zeigen, dass Mauxion nicht nur als Herbartianer bezeichnet werden kann, sondern dass seine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Herbart einen französischen Herbartianismus hervorgebracht habe. Dies habe sich in einer reichen Literatur zu Herbart und den Herbartianer geäußert wie auch im Engagement mehrerer Personen aus dem Bildungswesen. Darüber hinaus deutet sie an, dass das Konzept des erziehenden Unterrichts in den Fokus der französischen Pädagogen geraten sei. Ihre Argumentation überzeugt aber nur bedingt. Es ist richtig, dass Marcel Mauxion sich an der Universität Poitiers mit Herbarts Philosophie und Pädagogik auseinandergesetzt hat (vgl. Schoen 1908, 125f.). Ebenfalls hat Mauxion zum pädagogischen Herbartianismus veröffentlicht (vgl. v.a. Mauxion 1901b) und sich mit den Möglichkeiten einer wissenschaftlich basierten Pädagogik beschäftigt (vgl. Schoen 1908, 126). Er war zweifelsohne ein geistiger Schüler Herbarts (vgl. Schoen 1898 u. 1908) und Gockler nannte ihn sogar einen « grand admirateur de Herbart » (Gockler 1905, 393). Allerdings lag Mauxions Schwerpunkt in seinen Forschungen auf der Philosophie Herbarts (vgl. Schoen 1898 u. 1908). Darüber hinaus befasste er sich auch mit dessen Psychologie und später mit der Pädagogik. Mauxions Werke zu Herbarts Metaphysik und zum Konzept des erziehenden Unterrichts waren erfolgreich (vgl. Gockler 1905, 394). Gockler behauptet sogar, dass durch sie « cette doctrine » in Frankreich Fuß fassen konnte und zu einem festen Bestandteil des philosophischen Diskurses geworden ist (vgl. ebd., 394). Allerdings bezieht sich diese Einschätzung allgemein auf Herbarts Lehre, die Philosophie und Psychologie inbegriffen. Mit « cette doctrine » bezeichnet Gockler nicht explizit die l'éducation par l'instruction. Namentlich verweist er auf den philosophischen Diskurs, der durch Mauxions Abhandlungen zu Herbart thematisch beeinflusst worden sei. Zum philosophischen Diskurs zählte Gockler, den zeitgenössischen wissenschaftlichen Gepflogenheiten gemäß, auch den pädagogischen und den psychologischen Diskurs. Maier hat hier entweder Gockler falsch verstanden oder eine Verallgemeinerung vorgenommen, die sich

35 Das Kürzel V.f. w. P. bezeichnet bei Maier den Verein für wissenschaftliche Pädagogik.

in dieser Art bei Gockler nicht findet. Es ist zu weit gegriffen, zu behaupten, Mauxion habe das Konzept *l'éducation par l'instruction* in Frankreich populär oder gar „modern“ gemacht und somit einen französischen Herbartianismus begründet, obwohl Mauxions Abhandlungen zur Herbartischen Pädagogik durchaus weitere Veröffentlichungen zum erziehenden Unterricht angeregt haben, so z.B. Compayrés *Herbart et l'éducation par l'instruction*³⁶. Auch wenn es wahrscheinlich ist, dass besonders auch das Konzept der Erziehung durch Unterricht Herbarts Pädagogik für französische Rezipienten interessant gemacht hat (siehe S. 52ff.), so belegt dies noch nicht, dass es die Pädagogik tiefgreifend beeinflusst hat. Sollte sich diese pädagogische Position tatsächlich in Frankreich durchgesetzt haben, so bleibt außerdem noch fraglich, ob dies einerseits hauptsächlich das Verdienst Mauxions gewesen sein mag und ob es andererseits als Beleg für einen existierenden französischen pädagogischen Herbartianismus gedeutet werden kann. Ein „Aufblühen“ der französischen Herbartliteratur in Folge von Mauxions Werk lässt sich jedenfalls nicht nachweisen³⁷. Vielmehr reiht sich seine *L'éducation par l'instruction* in eine Reihe pädagogischer Werke zu Herbart in Frankreich ein. Chronologisch gingen ihr mehrere Publikationen voraus; wohingegen ihr nur zwei umfangreiche und bedeutende einschlägige Werke nachfolgen sollten (siehe III/2.1). Eine „Herbartsche Richtung eigenen Gepräges“ (Maier 1940, 34) kann Maier für Frankreich zudem nur unzureichend durch Mauxions persönliches Engagement für die Pädagogik Herbarts belegen. Allenfalls kann sie nachweisen, dass mit Marcel Mauxion ein französischer Pädagoge gewirkt hat, der als Herbartianer bezeichnet werden darf. Inwiefern sein Zugang zu Herbart jedoch als eine eigene Richtung bezeichnet werden kann und ob er als einziger Vertreter für diese Richtung stand oder auch andere französische Pädagogen ihr zugeordnet werden konnten, bleibt unklar. Zwar erwähnt Maier, dass die Professoren Émile Durkheim und Charles Chabot sich ebenfalls für Herbart eingesetzt haben; sie versäumt aber darzulegen, wie dies geschehen ist. Tatsächlich haben sowohl Durkheim als auch Chabot nachweislich ebenfalls zu Herbart gelehrt (siehe S. 190ff.). Allerdings können sie aufgrund ihres jeweiligen Zugangs zu Herbarts Pädagogik kaum als Herbartianer bezeichnet werden. Durkheim befasste sich vor allem mit Herbarts Psychologie aus soziologischer Perspektive. Chabot hingegen stand Herbarts Lehre kritisch gegenüber. Auch wenn er Herbart durchaus eine Bedeutung als pädagogischer Systematiker zusprach, distanzierte er sich doch fachlich sowohl von seiner Pädagogik wie auch von herbartianischen Positionen (vgl. Chabot 1901b; vgl. Chabot 1903; vgl. Chabot 1904; vgl. auch Dévaud 1911, 282). Weder können Chabot oder Durkheim als pädagogische Herbartianer gelten noch kann die Tatsache, dass beide zur Herbartischen Pädagogik gelehrt haben, – anders als es bei Maier impliziert wird – eindeutig auf Mauxions Einfluss zurückgeführt werden. Durch die Aufzählung mehrerer französischer Werke zu Herbarts Pädagogik versucht Maier, einen weiteren Beweis für den bedeutenden Einfluss des Herbartianismus auf die französische Pädagogik zu erbringen. Allerdings ist ihre Auflistung unvollständig. Es ist nicht ersichtlich, weshalb wichtige einschlägige Werke, wie z.B. Roehrichs *Philosophie de l'éducation*, keine Erwähnung finden, während auf weniger bedeutende Publikationen hingewiesen wird und auch dies nur im Zuge einer eiligen Aneinanderreihung von deutschen herbartianischen Autoren, die in französi-

36 Gabriel Compayré hat sich durch Mauxions Werke zu einer eigenen Publikation über Herbart mit dem Schwerpunkt erziehender Unterricht inspirieren lassen: *Herbart et l'éducation par l'instruction* (1908). Allerdings folgten dem Buch keine wichtigen Publikationen speziell zum erziehenden Unterricht nach. Alles in allem neigte sich zum Ende des ersten Jahrzehnts des 20. Jahrhunderts die Phase der französischen Publikationen bereits dem Ende zu (siehe Anlage 2).

37 Siehe auch Anlage 2.

schen Beiträgen Erwähnung finden³⁸. Auf die meisten dieser Publikationen bezieht sich Maier zudem völlig unkritisch, obwohl nicht alle von ihnen dazu angetan sind, einen positiven Einfluss des pädagogischen Herbartianismus auf Frankreich zu belegen³⁹. Gocklers Pédagogie hingegen, auf die Maier sich wahrscheinlich selbst gestützt hat, schätzt sie als „ablehnend“ (Maier 1940, 35) und fehlerhaft ein. Sie blendet aus, dass Gockler es sich eigentlich zum Anliegen gemacht hatte, der Pädagogik Herbarts zu mehr Bekanntheit und Anerkennung in Frankreich zu verhelfen. Stattdessen ergibt sich aus ihrer Auseinandersetzung mit Gocklers Werk der Eindruck, Gockler habe einen Verriss geliefert. Trotz Gocklers kritischem Zugang trifft dies allerdings nicht zu. Maiers Auseinandersetzung mit dem Einfluss des Herbartianismus in Frankreich kommt also zu einem guten Teil als ein Konglomerat willkürlicher Nennungen französischer Pädagogen und Philosophen sowie französischer Publikationen zu Herbart daher. Ein klares oder begründetes Bild eines französischen Herbartianismus ergibt sich daraus nicht. Allenfalls weist sie auf Personen hin, die sich für Herbart interessiert und zu ihm geforscht haben. Um die Existenz einer wissenschaftlichen Schule nachzuweisen, bedarf es allerdings weitreichenderer Belege. Beispielsweise bleibt fraglich, in welcher fachlichen Beziehung diese Personen zueinander gestanden haben und ob ein nennenswerter wissenschaftlicher Diskurs zu Herbart und den Herbartianern stattgefunden hat. Ebenso wenig kann Maier ihre Behauptung, der Herbartianismus habe die französische Pädagogik stark beeinflusst, durch eindeutige Nachweise zufriedenstellend stützen. Nichtsdestotrotz weist Maier neben ihrer Vermutung, Mauxion könne als französischer Herbartianer bezeichnet werden, auf einige bemerkenswerte Elemente hin, die für die Erforschung der HuH-Rezeption in Frankreich aufschlussreich sind. So macht sie erstens darauf aufmerksam, dass Wilhelm Rein durch sein fachliches Wirken eine nicht unbedeutende Rolle bei der Bekanntmachung und Verbreitung der Herbartschen und herbartianischen Pädagogik in Frankreich gespielt hat. Zweitens lenkt sie den Blick auf Reins Vortragsreisen in das Elsass und auf die Kontakte französischer Pädagogen mit Jena. Das Elsass und Jena stellt sie dadurch als zwei Orte des pädagogischen Transfers vor und weist zudem indirekt darauf hin, dass das Jenaer Pädagogische Seminar unter Wilhelm Rein ebenfalls für deutsch-französische pädagogische Kontakte von Bedeutung gewesen sein muss (vgl. ebd., 34)⁴⁰. Drittens deutet sich aus Maiers Ausführungen bereits an, dass die französische HuH-Rezeption über die Ebene des offenen Diskurses hinaus auch durch den persönlichen Kontakt von Personen und praktische Anschauung erfolgt sein muss.

38 So z.B. Compayré in folgendem Zusammenhang: „[...] wir finden erwähnt Ufer, mit dem sich auch Compayré beschäftigt hat, Rein, Pickel, Scheller, den Streit zwischen Dittes und Ziller [...]“ (Maier 1940, 35) Maier geht dabei nicht weiter auf diese Beschäftigung Compayrés mit Ufer ein. Es handelt sich dabei aber um die erwähnte Publikation *Herbart et l'éducation par l'instruction*, die Compayré unter Zuhilfenahme eines Textes von Ufer verfasst hat. Dabei hat er, durch seine Konzentration auf Ufer, größtenteils die Zillersche Pädagogik als diejenige Herbarts dargestellt (vgl. Compayré 1903 bzw 1907; vgl. Gockler 1905, 394). In Kenntnis dieser Zusammenhänge wirkt der kurze Hinweis Maiers besonders unbedarft.

39 Sie erwähnt z.B., dass „Jules Steg [sic – eigentlich Steeg], [Beiträge] heraus[gab], die Herbart betreffen, z.B. die Entwicklung seiner Schule“. Diese Angabe ist vage, aber wahrscheinlich bezieht sich Maier auf Steegs Beitrag *L'Herbartianisme en Allemagne* (Steg 1885), in welchem er ein sehr negatives Bild sowohl von Herbarts pädagogischem Werk als auch vom Herbartianismus und dem VfWP zeichnet. Dieser Beitrag war sicher nicht dazu angetan, die Herbartsche Pädagogik in Frankreich zu verbreiten. Ziemlich unkritisch behandelt Maier auch den durch Auerbach verfassten Artikel über Herbart im *Dictionnaire de Pédagogie* (vgl. Auerbach 1882). Siehe dazu III/2.3.3.1.

40 „[...]Durkheim [...],[...] Chabot [...] hatten alle Kontakt mit Jena. Auch die Eindrücke, die der Generalinspektor des öffentlichen Bildungswesens M. Jost 1894 in Jena empfangen hat, haben viel dazu beigetragen, Rein und sein Werk im weiteren Sinne die „wissenschaftliche Pädagogik“ in Frankreich bekannt zu machen.“ (Maier 1940, 34 – Hhg. durch Zitationszeichen i.O.)

Ende der 1970er Jahre beschäftigte sich Bruno Bellerate im Rahmen seiner Forschungen zur wissenschaftlichen Pädagogik Herbarts und der Herbartianer auch mit der internationalen Herbartrezeption (vgl. Bellerate 1978 u. 1979). Bezüglich Frankreichs weist er kurz auf das Engagement einzelner Pädagogen – Roehrich, Mauxion, Compayré und Gockler – für die Herbartische Lehre hin und gesteht zudem zu, dass „verhältnismäßig zahlreiche [einschlägige] Studien“ (Bellerate 1979, 198) erschienen sind. Allerdings spricht Bellerate darüber hinaus sowohl der literarischen Rezeption als auch dem Wirken der an Herbart interessierten französischen Pädagogen keine nennenswerte Wirkung zu. Stattdessen merkt er an, „daß sich ein gewisser Widerstand gegen die Verbreitung und noch mehr die Annahme der Herbartischen Gedankenwelt fühlbar machte“ (Bellerate 1978, 62f.). Er zieht das Fazit, dass „Herbarts Gedanken die Gesetzgebung und die Schulreform in Frankreich nicht beeinflusst [haben]“ (Bellerate 1979, 198).

1988 brachte Rudolf Koschnitzke eine ausführliche kommentierte HuH-Bibliographie heraus, in der auch einige einschlägige französische Publikationen aufgeführt werden. Es finden sich Compayré (1903), Dereux (1890a/b, 1891), Gockler (1905) Mauxion (1894), Pinloche (1894), Ribot (1876) und Straszewski (1879) (vgl. Koschnitzke 1988, 46f., 101, 107, 111, 124). Darüber hinaus setzte sich Koschnitzke nicht mit der französischen HuH-Rezeption auseinander.

Gegenwärtig ist es vor allem die französische Philosophin Carole Maigné, die den Anstoß gibt, über einen Einfluss der Pädagogik Herbarts auf das französische Bildungswesen um die Jahrhundertwende nachzudenken. Den Schwerpunkt ihrer Arbeit bildet das philosophische Werk Herbarts, besonders die Ästhetik und die Metaphysik. Indem sie nachweist, dass Herbarts Philosophie auch in Frankreich nicht ohne Einfluss geblieben ist, öffnet sie zugleich den Blick auf weitere Aspekte des Herbartischen Denkens, welche für die Entwicklung der französischen Geistes- und Gesellschaftswissenschaften von Bedeutung gewesen sein können. Sie hält zudem fest, dass der Schwerpunkt der philosophischen Herbartrezeption im Bereich der Pädagogik gelegen habe und nennt mit Dereux, Mauxion, Pinloche, Roehrich⁴¹, Gockler und Molitor einige der einschlägigen Namen der französischen HuH-Rezeption, ohne allerdings auf deren Bedeutung für diese näher einzugehen (vgl. Maigné 2002, 55). Sie weist aber auf die Bedeutung speziell der pädagogischen Herbartrezeption für die Entwicklung der modernen Bildungswissenschaften in Frankreich hin: « En France, Herbart est bel et bien connu à la fin du XIXe siècle et quelques jalons s'imposent, vu l'importance du contexte de l'institutionnalisation progressive des sciences de l'éducation à l'époque et de la constitution de la psychologie comme science. »⁴² (Ebd., 54) Eric Dubreucq nennt interessanterweise drei Jahre später in seiner ausführlichen Auseinandersetzung mit dem Republikanischen Erziehungswesen – er legt in seiner Monographie den Schwerpunkt auf den Beitrag der Philosophen Henri Marion, Ferdinand Buisson und Emile Durkheim – recht selbstverständlich Herbart als einen der Inspiratoren der republikanischen Bildungsreform: « Pour Ferry, Buisson, Compayré ou Marion et dans les années 1880, les grands noms de l'éducation et de la pédagogie ne sont pas Kant ou Condorcet. Pestalozzi, Froebel, Herbart ou Diesterweg, représentent la pensée de l'avenir. »⁴³ (Dubreucq 2004, 11) Aber auch Dubreucq gibt keinen systematischen Einblick in die Rezeption oder Be-

41 Maigné spricht von Roerich; auch die Quellenangabe lautet auf E. Roerich. Hier handelt es sich offensichtlich um einen Fehler in der Schreibweise des Namens. Maigné bezieht sich fraglos auf Edouard Roehrich.

42 „In Frankreich ist Herbart am Ende des 19. Jahrhunderts sehr wohl bekannt und das stellt, im Hinblick auf die Bedeutung des Zusammenhangs zwischen der fortschreitenden Institutionalisierung der wissenschaftlichen Pädagogik zu dieser Zeit und der Etablierung der Psychologie als Wissenschaft, einige Weichen.“ (Maigné 2002, 54. – Ü.: K. GdV.)

43 „Für Ferry, Buisson, Compayré oder Marion und in den 1880er Jahren sind nicht Kant oder Condorcet die großen Namen der Erziehung und der Pädagogik. Pestalozzi, Fröbel, Herbart oder Diesterweg stehen für das Denken der Zukunft.“ (Dubreucq 2004, 11 – Ü.: K. GdV)

deutung der Pädagogik Herbarts oder der Herbartianer für die französische pädagogische Theorie und Praxis und er begründet nicht genauer, inwiefern Herbarts Denken die Pädagogik der genannten Reformen angeregt haben mag. Allerdings weist er an späterer Stelle eine Richtung auf und nennt Pestalozzi, Herbart und Fröbel als Pädagogen einer gemeinsamen theoretischen Orientierung. Als Erben Rousseaus und als Vertreter einer « *éducation pestalozzienne* » (ebd. 92) (also einer Erziehung nach Art von Pestalozzi), sei deren pädagogische Praxis möglicherweise von den französischen Bildungsreformern kritisch hinterfragt worden. Ihre theoretische Fundierung der Erziehung durch die Moral aber sei dem pädagogischen Denken der Reformen entgegengekommen:

« Pestalozzi, Froebel ou Herbart peuvent se tromper dans la pratique, les convictions morales de base, dont ils se réclament sont celles-là mêmes dont se réclameront leurs adversaires ultérieurs, parce qu'elles sont au principe de toute position démocratique : en développant en chacun une vie spirituelle autonome, l'éducation veut émanciper les enfants du peuple. Un fondement de cette libération se trouve dans l'étude psychologique de l' « activité ». »⁴⁴ (Ebd.)

Dubreucq's zwei kurze Herbartbezüge liefern jedoch nicht mehr als vage Hinweise. Immerhin stellt er eine Herbartrezeption in Frankreich während des Untersuchungszeitraumes fest, die möglicherweise ihre Interessenschwerpunkte auf der Frage nach der Bedeutung der Moralität für die Erziehung sowie in der auf die Pädagogik angewandten Psychologie gehabt haben mag. Die kurze theoretische Argumentation erhellt zudem, dass Herbart und die pädagogischen Reformen u.U. durch die gleichen pädagogischen Positionen (Rousseau, Pestalozzi) beeinflusst waren. Die Nennung Herbarts in einem Atemzug mit Pestalozzi und Froebel als Erben Rousseaus (vgl. ebd.) und Vertreter einer pestalozzischen Erziehung wird der Herbart'schen Pädagogik aber allenfalls ansatzweise gerecht; keinesfalls offenbart sie die Bedeutung seiner Positionen für den zeitgenössischen französischen pädagogischen Diskurs. Möglicherweise kann man aber nach Dubreucq annehmen, dass ein Interesse an der Pädagogik Pestalozzi's und Rousseaus auch zu einer Auseinandersetzung mit Herbarts pädagogischen Gedanken geführt hat. Hier kommt man aber über Spekulationen vorerst nicht hinaus.

Die Tatsache, dass die systematischen Zusammenhänge zwischen einer wahrscheinlichen französischen HuH-Rezeption und dem zeitgenössischen französischen pädagogischen Diskurs bisher nur unzureichend erforscht sind, beziehungsweise oftmals nicht hergestellt werden, lädt zur Spurensuche ein. Obwohl Gockler's Pédagogie schon früh den Blick auf die Widersprüchlichkeit der Rezeptionssituation in Frankreich gelenkt hat, ist im Verlaufe des folgenden Jahrhunderts weder nach Gründen für diese Widersprüchlichkeit gefragt worden noch wurde der pädagogische Diskurs, der dieser Rezeption zugrunde lag, eingehender erforscht. Ebenso wenig wurde einer pädagogischen Rezeption über die literarische Ebene des Diskurses hinaus nachgegangen. Immerhin liegen bereits folgende Erkenntnisse und Anregungen vor, an die in dieser Arbeit angeknüpft werden kann: Wir verfügen (1) nach Louis Gockler – ergänzt durch Eugène Dévaud – über eine zeitgenössische Auflistung der einschlägigen Beiträge der wichtigsten französischen Autoren, die Herbart pädagogisch rezipiert haben und somit über einen vorläufigen Überblick über den entsprechenden Diskurs (siehe Anlage 1), wodurch (2) deutlich wird, dass

⁴⁴ „Pestalozzi, Froebel oder Herbart mögen sich in der Praxis irren; die grundlegenden moralischen Überzeugungen, auf die sie sich berufen, sind dieselben, auf die sich ihre späteren Kritiker berufen, denn sie [die Überzeugungen] sind offensichtlich grundsätzlich demokratisch: indem sie in jedem ein eigenes geistiges Leben entwickelt, möchte die Erziehung die Kinder der Bevölkerung mündig machen. Eine Grundlage für diese Befreiung findet sich in der psychologischen Analyse [des Phänomens] der Aktivität.“ (Dubreucq 2004, 92 – Ü.: K. GdV)

ein Diskurs zur Pädagogik Herbarts stattgefunden hat. Biographische Informationen zu den jeweiligen Autoren zeigen, dass (3) diese in den meisten Fällen auch über ihre Autorenschaft hinaus im Bildungswesen tätig waren. Dies legt (4) die Vermutung nahe, dass sich diese Autoren in ihren übrigen pädagogischen Tätigkeiten durch ihre Auseinandersetzung mit dem Herbartianismus fachlich beeinflussen oder inspirieren ließen, was wiederum (5) auf eine Rezeption über die literarische und die offene Rezeption hinaus hinweist. Zudem ist es möglich, dass (6) im Rahmen der literarischen Rezeption eine verdeckte Rezeption stattgefunden hat; d.h. es könnten durch einige Autoren Herbartische und herbartianische theoretische Ansätze und Ideen übernommen worden sein, ohne dass diese als solche gekennzeichnet wurden⁴⁵. Weiterhin finden sich (7) Hinweise auf Orte des pädagogischen Transfers, also auf Orte der Begegnung und des fachlichen Austausches zwischen französischen Pädagogen und deutschen Herbartianern, nämlich das Elsass (vgl. Maier), die Schweiz (vgl. Gockler; vgl. Dévaud) und die thüringische Universitätsstadt Jena. In Verbindung mit dem Hinweis auf Jena wird (8) der Herbartianer Wilhelm Rein genannt und seine Bedeutung für den pädagogischen Transfer unterstrichen (vgl. Maier 1940). Zudem macht bereits Gockler (9) auf französische Stipendiaten aufmerksam, welche in Jena einen Teil ihrer pädagogischen Ausbildung absolviert haben. Darüber hinaus gibt es Hinweise darauf, dass (10) sowohl Herbart als auch die französischen Reformer durch Pädagogen wie Rousseau oder Pestalozzi beeinflusst waren, was zu ähnlichen Denkansätzen geführt haben kann.

Dieses Konglomerat an – zugegeben – noch recht ungeordneten und zudem weitestgehend oberflächlichen Erkenntnissen lässt jedenfalls einen Rückschluss auf einen fehlenden oder irrelevanten Diskurs nicht ohne weiteres zu, sondern weist auf die Komplexität der Rezeptionssituation hin und bietet eine Basis für weitergehende Forschungen zur Problematik. In der vorliegenden Arbeit sollen diese Impulse sämtlich aufgegriffen werden.

45 Gockler verweist auf eine solche verdeckte Rezeption; allerdings betrifft dies bei ihm v.a. Herbarts Philosophie und nur nicht-pädagogische Autoren. Er nennt die Philosophen (Charles Bernard) Renouvier, (Alfred Jules Émile) Fouillée sowie den Schriftsteller (Jean) Paulhan (vgl. Gockler 1905, 305).