

ALFRED LANGEWAND

Pädagogik und Erziehungswissenschaft - eine Jenenser Differenz um 1800

Vorbemerkung

Bei der Unterscheidung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft handelt es sich in einem vierfachen Sinne um eine „Jenenser Differenz um 1800“:

- Die Unterscheidung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft wird um 1800 in Jena und nur in Jena aufgebracht. An anderen Orten ist sie, bis auf weiteres, auch nur in einer ähnlichen Fassung nicht erkennbar.

- Die Differenz von Pädagogik und Erziehungswissenschaft ist Anwendung der allgemeineren Differenz von (irgendwelchen) „objektiven“ Wissensbeständen (im weiteren Sinne) einerseits, und der Frage, wie dieses Wissen möglich sei, andererseits. So gibt es z. B. Wissen über das Verhalten physikalischer Körper, etwa nach newtonschen Gesetzen, und die Frage, wie dieses Wissen, etwa die in diesen Gesetzen enthaltenen Kausalitätsbehauptungen, möglich sei. Die Unterscheidung macht den Typus physikalischen Wissens zum Objekt einer erkenntnistheoretischen Reflexion. Diese Relation von Physik einerseits und Erkenntnistheorie andererseits ist das Exemplum für die Übertragung dieser Differenz auf andere Objekte. Sie ist königsberger Provenienz, aber sie hat erste und bedeutende Weiterungen über den erkenntnistheoretischen Rahmen hinaus vor allem durch Arbeiten von Autoren erhalten, die in Jena lehrten: Karl Leonhard Reinhold, C. Chr. E. Schmid, J. G. Fichte. Die Ausweitung der Transzendentalphilosophie auf alle anderen, systematisch betreibbaren Disziplinen ist ein „Jenenser Projekt“ bis 1800. Zu diesem Projekt gehört auch die Pädagogik.¹

- Diese Jenenser Unterscheidung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft verliert, am Orte selbst, in dem Maße an Bedeutung, in dem die zweite Gestalt der Transzendentalphilosophie, eben diejenige Fichtes, ihren Einfluß verliert. Insofern handelt es sich auch um eine Unterscheidung „um 1800“. Ob sie, vermittelt etwa durch Schelling, in andere Wissenschaften abwandert (Psychologie, Anthropologie, Medizin) ist noch ununtersucht.

¹ Vgl. Evolution des Geistes: Jena um 1800. Natur und Kunst, Philosophie und Wissenschaft im Spannungsfeld der Geschichte, hg. v. F. Strack, Stuttgart 1994, (Reihe Deutscher Idealismus Bd. 17). Pädagogik findet hier keine Berücksichtigung.

- Die Differenz von Pädagogik und Erziehungswissenschaft wird später, ab 1800, auch an anderen Orten stets mit dem Hinweis auf die Jenenser Autoren, die sie zuerst entwickelt hatten, aufgenommen. Mit der Transformation der transzendentalpädagogischen Fragestellung in eine der Psychologie, durch Herbart, fällt sie bis weit ins 20. Jahrhundert hinein der Vergessenheit anheim.

Bei all dem ist mit „Pädagogik“ das notwendige Regel-, Anwendungs- und Handlungswissen des Praktikers vor Ort gemeint, somit alles, was die Frage des Pädagogen: „Was soll ich tun und wie soll ich es tun?“ beantworten kann. Mit der Erziehungswissenschaft ist die Antwort auf die Frage beabsichtigt, wie (nicht: ob!) das, was der Erzieher sich zutraut, überhaupt möglich ist. Es versteht sich von selbst, daß diese Jenenser Unterscheidung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft mit der uns ansonsten vertrauteren, gleichnamigen Unterscheidung, wie wir sie bei Wolfgang Brezinka finden, inhaltlich nichts gemein hat. Ich werde im folgenden die *inhaltliche* Ausarbeitung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft in Jena um 1800 nur sehr knapp skizzieren. Bei allen Differenzen haben die Autoren doch einen eigenen wissenschaftlichen Zusammenhang ausgebildet. Eine gewisse Generalisierung von spezifischen Unterschieden sollte daher akzeptabel sein. Denn es kommt in diesem Zusammenhang mehr auf die lokalspezifischen Konstellationen der Wissenschaftskultur in Jena an als auf ein (allerdings noch notwendiges) close reading der Texte selbst.²

Die Texte

Die Texte, die für die Unterscheidung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft wichtig sind, kann man beinahe an einer Hand abzählen. In erster Linie sind die Arbeiten von J. G. Fichte über die Grundlage des Naturrechts nach Prinzipien der Wissenschaftslehre, Chr. G. W. Ritter über die Theorie des Lernens und Lehrens in Fichtes und Niethammers „philosophischem Journal“, J. G. Sauer über das Problem der Erziehung sowie F. Johannsen über das Bedürfnis und die Möglichkeit einer Wissenschaft der Pädagogik und seine Kritik der pestalozzischen Erziehungs- und Unterrichtsmethode zu nennen. Hinzu kommen F. Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen, J. P. Harls Monographie über Erziehung und Unterricht nach den Prinzipien der Wissenschaftslehre, A. L. Huelsens Abhandlung über den Bildungstrieb, und J. J. Cramers System der Tugendlehre.³ Dabei ist der schil-

² Die Interpretationen von Lassahn (1970) und Benner (1969) scheinen mir in manchen Aspekten korrektur- und ergänzungsbedürftig. Vgl. Lassahn, R.: Studien zur Wirkungsgeschichte Fichtes als Pädagoge, Heidelberg 1970; Benner, D.: Ansätze zu einer Erziehungsphilosophie bei den frühen Fichteanern, in: Benner, D., Schmid-Kowarzik, W.: Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik II. Die Pädagogik der frühen Fichteaner und Hönigswalds, Wuppertal/Ratingen/Düsseldorf 1969, S. 11 ff.

³ Fichte, J. G.: Grundlage des Naturrechts nach Prinzipien der Wissenschaftslehre, in: Fichtes Werke, hrsg. von Fichte, I. H., Band 3, zur Rechts- und Sittenlehre Band 1, Nachdruck Berlin 1971, S.

lersche Versuch weniger des Begriffs der ästhetischen *Erziehung* wegen bedeutsam, sondern weil er für viele eine methodologische Orientierung zu bieten schien, Gegenstände und Probleme, die bei Kant selbst nicht oder nur andeutungsweise abgehandelt worden waren, mit dem Blick der neuen philosophischen Methodik zu analysieren. Die „Briefe“ sind dann auch Thema vielfältiger Diskussionen in Jena gewesen. Ein konsistenter, analytischer Kommentar dieser für den Frühidealismus so wichtigen Briefe fehlt bis heute.⁴ Da es mir nicht um eine inhaltliche Analyse der genannten Texte im Sinne eines close reading gehen kann, seien im folgenden die zentralen Texte kurz skizziert. Dazu zähle ich vor allem die Arbeiten von Ritter, Sauer, Johannsen - und natürlich Fichte.

1. Fichte deduziert (die Notwendigkeit von) Erziehung als Bedingung der Möglichkeit von Selbstbewußtsein im Rahmen seines Naturrechts, das wohl besser Vernunftrecht zu heißen verdiente. Selbstbewußtsein, „das Wissen des Wissens“, ist ein System autonom vollzogener intelligibler Konstruktionshandlungen, in das nichts „von außen“ eindringt. Aber Selbstbewußtsein ist nicht Grund seiner selbst, nicht „causa sui ipsius“ (dann wäre es unendlich und absolut). Alles Wissen und alle Erkenntnisleistungen sind vielmehr endlich und bedingt, insofern als die Tätigkeiten und Formen des Wissens und der Erkenntnis selbständig sind, aber das Faktum der Erkenntnis selbst nicht aus dem Selbstbewußtsein abgeleitet werden kann: es bedarf, so Fichte in seiner frühen Wissenschaftslehre von 1794/95, eines „Anstoßes“ auf das Selbstbewußtsein, eines je ne sais quoi durch das berühmt-berüchtigte „Nicht-Ich“, über das sich die Zeitgenossen gerne lustig machten. Das endliche und stets individuelle Selbstbewußtsein hat nun zu seiner Bedingung einen solchen Anstoß. Im Gegensatz zur Grundlegung der Wissenschaftslehre von 1794/95 qualifiziert Fichte diesen Anstoß im Naturrecht durch

1 ff.; Ritter, Chr. G. W.: Kritik der Pädagogik zum Beweis der Notwendigkeit einer allgemeinen Erziehungswissenschaft, in: Philosophisches Journal einer Gesellschaft Teutscher Gelehrten, Band 8 (1798) Heft 1, S. 47 ff., Philosophische Ideen zu einer allgemeinen Theorie des Lernens und Lehrens, in: Philosophisches Journal einer Gesellschaft Teutscher Gelehrten, Band 8 (1798) Heft 4, S. 303 ff., Allgemeine Folgerungen aus der Theorie des Lernens und Lehrens, in: Philosophisches Journal einer Gesellschaft Teutscher Gelehrten, Band 8 (1798) Heft 5, S. 1 ff. Sauer, J. G.: Über das Problem der Erziehung, in: Philosophisches Journal einer Gesellschaft Teutscher Gelehrten, 9 (1798) Heft 3, S. 244 ff., Über das Problem der Erziehung, in: Philosophisches Journal einer Gesellschaft Teutscher Gelehrten, 9 (1798) Heft 4, S. 306 ff. Johannsen, F.: Über das Bedürfnis und die Möglichkeit einer Wissenschaft der Pädagogik, Jena/Leipzig 1803, Kritik der pestalozzischen Erziehungs- und Unterrichtsmethode, nebst Erörterung der Hauptbegriffe der Erziehungswissenschaft, Jena/Leipzig 1804. Schiller, F.: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen, Stuttgart 1965. Harl, J. P.: Über Unterricht und Erziehung nach den Prinzipien der Wissenschaftslehre. Als Propädeutik einer allgemeinen Erziehungswissenschaft. Eine Abhandlung zur Eröffnung seiner Kollegien. Salzburg 1800. Huelsens, A. L.: Über den Bildungstrieb, in: Philosophisches Journal einer Gesellschaft Teutscher Gelehrten, 1798, Band 9 Heft 2, S. 99 ff. Cramer, J. J.: System der Tugendlehre, 1799.

⁴ Vgl. Henrich, D.: Der Grund im Bewußtsein. Untersuchungen zu Hölderlins Denken (1794 - 1795), Stuttgart 1992, S. 308 ff.

- den Ausschluß von „Necessitierung“; das heißt, der Anstoß kann nicht als Verursachung oder als Bewirkung begriffen werden;
- eine je inhaltliche Bestimmtheit;
- die Ermöglichung eines bewußten Selbstverhältnisses durch den Anstoß so, daß die Freiheit der Stellungnahme, die „Gesetze der Reflexionsfreiheit“, unberührt bleiben.

Der Anstoß ist mithin nicht kausal-deterministisch verstanden, sondern ist eine „Aufforderung“, also auch Befehl, aber auch keine Bitte. Sich ihrer selbst bewußte freie Lebewesen können unwillen gegenseitiger Respektierung ihrer Freiheit einander nur im Verhältnis wechselseitiger Aufforderung begegnen: Fichtes Rechtsbegriff nimmt seinen Ausgang nicht aus Situationen des Streites oder des Dissenses, wie etwa bei Hobbes oder auch bei Schelling, sondern von Formen kooperativer Zusammenarbeit. Entsprechend ist für Fichte „Erziehung“ nichts weiter als die „Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit“. Soweit die Deduktion der *Erziehung als Bedingung* der Möglichkeit von Selbstbewußtsein.

Die Deduktion der *Möglichkeit der Erziehung selbst* müßte nun noch zeigen, wie der Adressat von Erziehung zu denken sei, auf daß die als Aufforderung verstandene Erziehung ihren Weg finden *kann*. Davon sieht Fichte aber im Naturrecht (und auch sonstwo) ab, indem er bei der Feststellung stehen bleibt, der Aufgeforderte sei zu verstehen als ein zur Selbstbestimmung bestimmtes vernünftiges Lebewesen. Für die Frage, wie die Erziehung möglich sei, ist ein solches postulatorisches Vorgehen gewiß unbefriedigend.

Bei allen Unterschieden, die man bei den dem Fichte des Naturrechts folgenden Autoren feststellen kann, gemeinsam ist ihnen die Option für den Freiheitsbegriff, wie Fichte ihn als „Bestimmtheit zur Selbstbestimmung“ definiert hatte. Die „Möglichkeit der Erziehung“ war dadurch von vornherein aus dem Bannkreis deterministischer/kausalistischer Theorien herausgehalten. Erziehung war eben stets: Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit. Erst die psychologische oder psychologisierende Wende der Transzendentalphilosophie bei C. L. Reinhold und, in anderer Weise, bei J. F. Herbart hat das zu korrigieren versucht. -

Im Jena der neunziger Jahre des 18. Jahrhunderts haben zuerst Ritter und Sauer Fichtes pädagogische Andeutungen in seinem Naturrecht erziehungswissenschaftlich fruchtbar zu machen gesucht.

2. Ritter hat in drei Abhandlungen im „philosophischen Journal“ von Niethammer und Fichte den pädagogischen Kantianismus einer scharfsinnigen Analyse und Kritik unterzogen, um schließlich im konstruktiv - synthetischen Teil seiner Argumentation die Frage nach der Möglichkeit der Erziehung (immer im Sinne der Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit) mit dem Hinweis auf ein (historisches) Faktum (!) zu beant-

worten. Man könne Erziehung als Lernen und Lehren in Freiheit verstehen, da es der historische Sokrates im Menon-Dialog mit dem Sklaven des Dialog-Namengebers demonstriert habe. Die Kritik an der Unzulässigkeit und Informationsarmut dieses Versuchs folgte, z. B. bei Sauer und später bei Johannsen, auf dem Fuße.

3. Sauer wiederum selbst schließt enger an Fichte an. Er fragt, wie zu verstehen sei, daß ein „bloß mögliches Vernunftwesen“ (vulgo das Kind) zu einem wirklichen Vernunftwesen werde - durch eigenes Handeln. Läßt man die Fichte-spezifische Terminologie beiseite, so lautet Sauers Antwort: indem das Kind sich im Aufgefordertsein von sich selbst als Aufgefordertem unterscheidet und diese Unterscheidung zugleich mit sich selbst identifiziert. Es ist, für sich, nicht (Selbstunterscheidung!), das zu sein oder zu können es aufgefördert ist, und ist (Identifizierung!) daher dieses nicht Könnende oder so nicht Seiende selbst. Erziehung, immer nur verstanden als Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit, ist möglich allein auf Grundlage von (Zeit - und zugleich) *Defizitbewußtsein*, verbunden mit dem Wissen, auch anderes (sein) zu können. Vorhandensein von Zeitbewußtsein und Defizitbewußtsein setzen einander wechselseitig voraus. Einfach gesagt: durch Erziehung ist das Kind, seinem eigenen Bewußtsein nach, erstens ein Lebewesen des Noch-nicht und zweitens eines, das auch anders könnte; Erziehung als Aufforderung zur Selbsttätigkeit hat, für Sauer, genau diesen mangel- und zugleich freiheitserschließenden Sinn.

Sauer hat dieses Konzept in unverkennbarer Nähe zu Fichte einerseits, zu Schiller andererseits entwickelt. Von Fichte übernimmt er den Erziehungs- und Freiheitsbegriff, von Schiller den Gedanken der *Negativität als MOVENS von Veränderung*, die nicht Verursachung sein darf.

4. Auf diese Jenenser Diskussion nimmt F. Johannsen ausdrücklich Bezug. Er ist neben Harl der einzige, der keinen direkten biographischen Bezug zur Jenaer Diskussion zwischen 1795 und 1800 hatte, sieht man von einem kurzen Briefwechsel mit Fichte ab. Ein Drittel seiner Einleitungsschrift „Über das Bedürfnis und die Möglichkeit einer Wissenschaft der Pädagogik“ von 1803 dient der Auseinandersetzung mit Ritter, Sauer und Harl. Der übrige Text folgt den Überlegungen Fichtes, wie sie insbesondere in dessen Programmschrift „Über den Begriff der Wissenschaftslehre“ von 1794 und im ersten Teil der „Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre“ von 1794/95 entwickelt wurden. Dieses Buch und ebenso das erste, nicht Pestalozzi thematisierende Kapitel in der „Kritik der pestalozzischen Erziehungs- und Unterrichtsmethode“ von 1804 sind ganz und gar „jenensisch“ und es ist sicherlich kein Zufall, daß der junge Herbart daher im Jahre 1804 beide Abhandlungen von Johannsen bloß als Anhängsel des Jenaer Fichteanismus abfertigte: Johannsen sei ein „drei-

ster Kritiker, der nicht nur das fichtesche System, sondern ohne Fichtes Originalität auch Fichtes *Ton* in die Pädagogik einzuführen Anstalt macht“.⁵

Johannsen hatte Anfang des Jahres 1801 einen (verlorengegangenen) Brief an Fichte, der damals schon, nach dem Atheismusstreit, in Berlin lebte, gerichtet, in dem er sich offenbar Aufklärung erbat insbesondere über die oberste Vernunfttätigkeit als dem Deduktionsgrund der fichteschen Wissenschaftslehre. Fichte war in seinem Antwortschreiben daher auf „Selbstbesinnung“ und insbesondere auf die „intellektuelle Anschauung“ eingegangen in der Weise, wie er es auch in seiner publizierten „Zweiten Einleitung in die Wissenschaftslehre“ getan hatte, und die er nun in dem lapidaren Satz ausdrückte, die intellektuelle Anschauung sei nichts weiter als die Besinnung darauf, „daß man eben rede, denke, sehe, höre, wenn man redet, denkt, sieht, hört“.⁶

Johannsen geht in zwei Schritten vor. Zunächst „deduziert“ er die „Möglichkeit einer Erziehungswissenschaft“ aus der Möglichkeit erstens von Wissen überhaupt, zweitens von Wissenschaft und drittens von verschiedenen Wissenschaften. Sodann bestimmt er diejenigen synthetischen Handlungen des Selbstbewußtseins, die im Rahmen der Erziehungswissenschaft als Prinzip der Begründung fungieren sollen. Auch für ihn ist dies Prinzip die Aufforderung zur Selbsttätigkeit. Er interpretiert sie aber erstens als kontinuierliche (gegen Sauer) und zweitens, in der Sprache des 19. Jahrhunderts, als „intellektualistische“ Tätigkeit, das heißt, Erziehung wird von Johannsen primär als *Unterrichtung* der kindlichen Intelligenz verstanden. Es liegt dann nahe, die Erziehung des kleinen Kindes primär als „Erziehung der Sinne“, insbesondere der Augen und Ohren, zu interpretieren. Bedingung der Möglichkeit von Erziehung als Aufforderung zur Selbsttätigkeit ist, so Johannsen, die interne „Duplizität“ allen Selbstbewußtseins und aller selbstbewußten Lebewesen, die sich beim kleinen Kind wie beim Erwachsenen als ein „Sehnen“ bzw. als ein „Trieb“ zur Freiheit äußert, also als Überwindung der inneren und äußeren natürlichen Schranken des Menschen. „Selbstbestimmt“ wird diese Freiheit durch ihre Selbstbeschränkung in der Anerkennung des anderen Menschen als einer ebenfalls selbstbestimmten Person. Ihre Versöhnung mit der Natur erfährt der Mensch in der Liebe. Diese ist auch das Ende der Erziehung.

⁵ Herbart, J. F.: Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung, Nachschrift zur zweiten Auflage (1804), in: Herbart, J. F.: Kleinere pädagogische Schriften, hrsg. von W. Asmus, Düsseldorf 1965, S. 101.

⁶ Brief an Johannsen vom 31.01.1801 in: Fichte, J. G.: Gesamtausgabe seiner Werke III/5 S. 9. Übrigens: Herbart sachlicher Einwand gegen Johannsen, der seinerseits Fichte und dessen Anregung gefolgt war, lautete später, wenn die intellektuelle Anschauung Grundlage der Transzidentalphilosophie sei, müßte man sich pädagogischerseits fragen, um wessen intellektuelle Anschauung es sich in der Pädagogik denn nun handeln solle, die des Kindes oder die des Erziehers - *Herbarts Meinung nach* ein argumentum ad absurdum, denn die intellektuelle Anschauung ist, *nach Fichte*, nicht teilbar.

Voraussetzungen

1. Die *inhaltlichen* Voraussetzungen der *erziehungswissenschaftlichen* Frage lassen sich auf Rousseaus *pädagogische* Konzeption zurückführen. Die Frage, wie Erziehung möglich sei, setzt ihrer vollständigen Beantwortbarkeit halber überhaupt voraus, daß im erzieherischen Umgang keine prinzipiell unerkennbaren oder nicht widerspruchsfrei denkbaren Bedingungen oder Ursachen am Werke sind. Im historischen Kontext hieß das: Ausschluß von Theoremen der Fremderhaltung aus der Pädagogik, also Ausschluß von göttlichen Interventionen, seien sie nun als pädagogisch „freundliche“, etwa Strafen als Besserungsmittel, und/oder juristisch unabwägbare gedacht (Gnadenerweis oder Gnadenentzug). Was immer die Erziehungswissenschaftler um 1800 von Rousseau halten mochten, an der paradigmatischen Rolle des amour de soi, wie er am Beginn des 4. Buches des „Emile“ systematisch eingeführt ist, haben sie nicht gezweifelt, sofern in dieser These der „vernünftigen“ anthropologischen Selbstliebe alle alte Transzendenz als denkbare Basis von Erziehung getilgt ist. Nur deshalb konnte Rousseau ja auch seine „Pädagogik“ als Konkurrenzunternehmen zur paulinischen Geschichtstheologie empfehlen.⁷ Als Inbegriff der menschlichen Leidenschaften ist der amour de soi eine Funktion der humanen Selbsterhaltung, und sofern diese ebenso grundlegend für die gesamte Spanne menschlichen Lebens wie auch immer zugleich „gut“ ist, kann Erziehung anfänglich nicht anders als „negativ“ sein. Die *Unmittelbarkeit* des Kindes zu sich und ihre Güte weisen alle Transzendenz ab. Selbsterhaltung ist somit die zentrale begriffliche Vorannahme, die man hegen muß, um nach der Möglichkeit der Erziehung mit Sinn überhaupt zu fragen. Und nicht Hobbes oder d'Holbach, nicht Locke, und erst recht nicht die deutsche Schulphilosophie von Christian Wolff, sondern Rousseau ist für diesen fundamentalen Begriffswandel der Gewährsmann. Und dies wird grundsätzlich nicht anders dadurch, daß die Erziehungswissenschaftler nun *Selbsterhaltung* in der Nachfolge von Kant und Fichte als *Selbstbestimmung* deuten, womit sie sich, zumindestens Kant zufolge, von Rousseau sicherlich nicht allzu weit entfernt haben.

Die Erinnerung an Rousseau macht aber zugleich folgendes deutlich: So sehr, inhaltlich, der durch den amour de soi vollzogene pädagogische Ausschluß von Transzendenz Voraussetzung der Frage nach der Möglichkeit der Erziehung ist, so sehr hintertreibt diese *erziehungswissenschaftliche* Frage, was ihre konkrete Beantwortbarkeit angeht, den bestimmten *pädagogischen* Gehalt des amour de soi in Rousseaus Emile. Denn dieser hat seinen Dreh- und Angelpunkt in der Unmittelbarkeit des kindlichen Selbstverhältnisses, die, dem „natürlichen Gang“ der Dinge gemäß, so früh und so lange als nur möglich zu respektieren sei - daher bekanntermaßen Rousseaus Entscheidung *für nur eine* Hebamme statt deren zwei; zwei würden nämlich den Säugling, bereits am Busen der mütterlichen Natur, zum Vergleich ani-

⁷ Vgl. den Brief an Philibert Cramer, 13. August 1764.

mieren, also: zur Reflexion, also: zur Zerstörung von Unmittelbarkeit, also: zum amour propre verführen.

Demgegenüber eröffnet bereits die Frage nach der Möglichkeit der Erziehung, sofern diese nicht mit einer necessitierenden, kausalistischen Tätigkeit des Erziehers auf das Kind rechnet, und das tun alle Jenenser Differenzautoren nicht, die Notwendigkeit, ein *differenziertes Selbstverhältnis* des Kindes zu sich anzunehmen: welche Leistungen müssen wir bei ihm voraussetzen, wenn die erzieherische Handlung im Kind eine Änderung zur Selbstbestimmung auslösen soll? Im Kind muß Trennung und Zusammenschluß, Selbstunterscheidung und Selbstidentifikation angenommen werden, transzendentalphilosophisch gesprochen: analytische und synthetische Handlungen. Man sieht nun sehr deutlich, wie sich die pädagogische und die erziehungswissenschaftliche Theorie, gerade wenn die letztere auf Rousseau zurückgreift, unterscheiden: man kann pädagogisch Rousseauist sein, nicht aber erziehungswissenschaftlich.⁸

Gemeinsam ist Rousseau und den Erziehungswissenschaftlern mithin

- der Ausschluß von theologischer Fremderhaltung⁹,
- der Ausschluß eines naturgesetzlich fixierten Erhaltungsprozesses¹⁰ (im Sinne von Newton),
- das Festhalten am Selbsterhaltungskonzept.

Unterschieden sind sie in der Interpretation von Selbsterhaltung als amour de soi oder als Selbstbestimmung, das heißt unterschieden sind sie in der Vorannahme einer ursprünglichen kindlichen Unmittelbarkeit (Rousseau) oder einer kindlichen Selbstunterscheidung und ursprünglichen Reflexivität (die Jenenser Erziehungswissenschaftler).

⁸ Vgl. die Rousseau-Interpretation von Johannsen in seinem Pestalozzi-Buch (1804, S. 67 ff.): „(Rousseau) ließ dieser Freiheit seines Zöglings, nachdem sie einmal erregt war, gänzlich ihren eigenen Lauf ... Die Freiheit seines Zöglings entwickelte sich von selbst ohne alles äußere Zutun des Erziehers, und wir lernen, wenn wir den Emile lesen, gar nicht, wie sein Zögling das ward, was er unter seinen Händen wurde, wie überhaupt die Tätigkeit bei seinem Emile erregt und fortgeleitet wurde. Gerade diese Einsicht in die Art und Weise, wie sein Zögling zu der Stufe der Selbsttätigkeit und Freiheit gelangte, auf welche er uns denselben erblicken läßt, dieses durch ununterbrochene äußere Aufforderung des Zöglings zum Handeln hervorgebrachte Steigen und Zunehmen der Kraft, entzieht er (Rousseau - A. L.) unserem Blicke und befriedigt deswegen nicht unsere Forderungen, die wir an ihn machen, wenn er uns durch die Erzählung der Erziehungsgeschichte seines Emiles wirklich belehren will. Aber es ist ebenso gewiß, daß Rousseau stillschweigend voraussetzte, was er nicht bemerkbar machte und aufstellte; daß sein bloß richtiges Gefühl ihn allein sicher leitete, und es verhinderte, daß er bei der Erziehung des Emile das notwendige Ziel nicht verfehlte“.

⁹ Vgl. hierzu die genannten Arbeiten von Ritter.

¹⁰ Dies ist interessanterweise ein Aspekt in Ritters Kritik an Rousseau.

2. Die *methodische* Durchführung der erziehungswissenschaftlichen Frage war in einem Verfahren zu suchen, das, was pädagogisch erfahren wird oder doch erfahren werden sollte, auf Regeln zurückführt, die das Erfahrene oder zu Erfahrende seinem Sinne nach ermöglichen (nicht: bewirken). Es handelt sich also um Regeln, deren In-Kraft-Sein wir notwendigerweise unterstellen müssen, wenn wir verstehen wollen, wie sich (eine bestimmte Art von) Erziehung vollziehen kann. Wenn nun Selbsterhaltung die, oder doch eine entscheidende Kategorie für Erziehung ist, „Erziehung“ ihrerseits als Handlung darauf bezogen werden muß, besteht das methodische Verfahren des Erziehungswissenschaftlers darin, begrifflich diejenigen Voraussetzungen zu benennen, die anzunehmen wir *nicht umhin können*, wenn wir das Faktum von Erziehung und Erzogenwerden verstehen wollen; diese Voraussetzungen können aber nur als synthetische, zusammensetzende Leistungen der Erziehung als einer pädagogischen Interaktion bestimmt werden. Diejenige Synthese, über die hinauszugehen oder auf die zu verzichten nicht möglich ist, bildet die transzendente Kategorie von „Erziehung“.

Es versteht sich dabei von selbst, daß die synthetischen Leistungen nur solche sein können, die für den Bereich der pädagogischen Interaktion selbst, wenn man weiß was darunter zu verstehen ist, bedeutsam sind, und daß Ausgriffe auf „Transzendenz“ verboten sind. Insofern *entspricht* der *inhaltlichen* Orientierung an Selbsterhaltung die *methodische* Orientierung an Transzendentalphilosophie. Methodisch bedeutet das, daß die Objekte der Untersuchung nur Handlungen des transzendentalen Subjekts sein können.

Will man nun genauer wissen, was die transzendentalphilosophische Methode eigentlich ist, wird es mit den Auskünften schon schwieriger. Es ist bekannt, daß deren Erfinder, Kant, sieht man von einigen Hinweisen in den „Metaphysischen Anfangsgründen der Naturwissenschaft“ ab, keine Erwägungen verfaßt hat, in denen er eine Charakterisierung und Einordnung seines methodischen Verfahrens vorgenommen hätte. Bekannt ist auch, daß der Titel dieser Forschungsmethodik, die „Deduktion“, aus dem juristischen Sprachgebrauch der Zeit entlehnt ist. Danach bestand die Deduktion eines Rechtsanspruchs auf eine strittige Sache darin, daß man auf die ursprünglichen Eigentumsverhältnisse an dieser Sache zurückging. Ein Rechtsanspruch galt dann juristisch als „deduziert“, das heißt gerechtfertigt, wenn ein eigentümliches Verhältnis zwischen Sache und Person nachgewiesen werden konnte. Nach dem Vorbild dieses juristischen Sprachgebrauchs hat Kant nicht nur die Deduktion der Kategorien in der Kritik der reinen Vernunft eingerichtet, sondern, auch daran soll hier erinnert werden, seine gesamte Philosophie als einen Rechtsprozeß gegen die falschen Ansprüche von theologischem Dogmatismus, von Skeptizismus und Empirismus (mithin immer auch gegen diejenigen der reinen Vernunft) verstanden. Fichte und auch Schelling wiederum, um auch nur dies zu erwähnen, haben zwar sehr früh, noch vor der Ausarbeitung der inhaltlichen Konzeptionen, methodologische Schriften publiziert, aber ein einheitlicher formal-methodischer Gedankengang der aufsteigenden

Identifizierung voraussetzender Synthesen „des Ichs“ ist dabei bekanntlich nicht herausgekommen.¹¹ Immerhin läßt sich dieses Gemeinsame festhalten, daß alle Autoren (irgendwie) davon ausgehen, daß das *Prinzip* der Erziehungswissenschaft, aus dem zu deduzieren sei, eine Tätigkeit der menschlichen Vernunft beschreibt. Je nach dem konkreten Vorgehen gibt es dann wieder Unterschiede, die freilich auch solche der Darstellung sein können. Überhaupt kann man ganz allgemein sagen, daß die Unterschiede von Forschungsprinzip, Deduktionsprinzip und Darstellungsprinzip Gegenstand umständlicher Streitereien gewesen sind etwa zwischen Kant und Schiller, zwischen Fichte und Schelling, zwischen Fichte und dem jungen Herbart, zwischen Ritter, Sauer und Johannsen, zwischen Johannsen und Herbart usw. usw. Gleichwohl sollte man die Uneinheitlichkeit der erziehungswissenschaftlichen Deduktionen der Erziehung nicht überbewerten. Es ist vielmehr umgekehrt bemerkenswert, daß die Autoren überhaupt den Anspruch erwägen, ausweisbar methodologisch orientiert zu denken, und nicht einfachhin Resultate anderer Disziplinen, etwa der Logik, der Ethik oder der Psychologie, übernehmen. Diese „methodologische“ Orientierung ist dann auch ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal gegenüber dem pädagogischen Kantianismus.¹²

Kontexte

Die Lehrer

Die Konzentration der erziehungswissenschaftlichen Fragen auf die *Jenenser* Diskussionskreise ist zunächst einmal ganz naheliegend durch die dort Transzendentalphilosophie lehrenden Professoren bzw. Dozenten. Bis 1794 war K. L. Reinhold Professor der Philosophie in Jena. Reinhold hatte sich als der erste wichtigste Kantianer (neben Snell und Heidenreich) bereits früh einen Namen gemacht durch seine zuerst im „Teutschen Merkur“ seines Schwiegervaters C. M. Wieland erschienenen „Briefe über die Kantische Philosophie“, die dann ab 1792 in Buchform erschienen. Reinholds Weg zu Kant war übrigens durch die religionsphilosophische Perspektive motiviert, in der kritischen Philosophie ein Mittel gegen die religiöse Zerstrittenheit der Zeit finden zu können. 1790 erschien Reinholds „Versuch einer neuen Theorie des menschlichen Vorstellungsvermögens“, mit dem er die schwierigen Gedanken- und Begründungsgänge insbesondere in der Kritik der reinen Vernunft durch eine

¹¹ Vgl. z. B. Fichtes Ausführungen in seinem Text „Über den Begriff der Wissenschaftslehre“ von 1794, in: Fichte, a. a. O., Band 1, S. 78 ff. und Schellings Vorgehen in seiner Schrift „Über die Möglichkeit einer Form der Philosophie überhaupt“ aus demselben Jahr.

¹² Vgl. hierzu v. Verf.: Wie haben die Pädagogen Kant gelesen? Zur pädagogischen Kant-Rezeption zwischen 1785 und 1800. Vortrag auf der Frühjahrstagung der „Kommission Wissenschaftsforschung“ der DGfE, „Erziehungswissenschaft im Kontext“, Karlsruhe 1997, Publikation in Vorbereitung.

mehr vereinheitlichende, systematisierende Darstellung aus dem Wege räumen wollte. Dieser „Versuch“ Reinholds war dann der Text, über dessen Studium Fichte die Idee seiner Wissenschaftslehre, genauer, die Idee des Selbstbewußtseins als eines sich selbst setzenden Ich, aufgegangen war.¹³ Die Präsenz Reinholds war auf jeden Fall angetan, Interessenten der Philosophie nach Jena ziehen zu lassen.

Dieser Zug verstärkte sich mit dem Weggang Reinholds nach Kiel und der Nachfolge Fichtes auf dessen Jenenser Lehrstuhl. Darüber ist mittlerweile auch in der historisch-pädagogischen Forschung genug geschrieben worden, so daß diese „Wirkungsgeschichte Fichtes als Pädagoge“ - so der Titel von R. Lassahns Münsteraner Habilitationsschrift von 1970 - hier nicht nochmals dargestellt werden muß. Fichte verließ Jena nach dem sogenannten Atheismus-Streit Richtung Berlin 1799. Mit seinem Weggang wurde die Jenenser Differenz von Pädagogik und Erziehungswissenschaft historisch. Zu erwähnen ist schließlich noch der Dozent C. Chr. E. Schmid, der ebenfalls zeitweise in Jena als Dozent der Theologie und Philosophie lehrte und der mit seinem 1790 erschienen „Versuch einer Moralphilosophie“ eine intensive und heute noch lehrreiche Debatte über Kants Moralphilosophie anzettelte. Die - kantianisch gemeinte - These des Buches (in der 1. Auflage) lautete immerhin, die Moralphilosophie Kants sei eine der Freiheit und in eins damit und deswegen eine des Fatalismus.¹⁴ Es ist dieser Text gewesen, neben dem „Versuch“ von Reinhold, der am meisten die Überzeugung der philosophisch interessierten Zeitgenossen bestärkte, Kants Philosophie bedürfe einer neuen Grundlegung. Und die Fatalismusdiagnose von Schmid war jene Position, die man glaubte unbedingt vermeiden zu müssen. Herbart hat übrigens, nach seiner Abkehr von der Transzendentalphilosophie und seiner Kritik der Transzendentalpädagogik genau von dieser Fatalismusdiagnose Gebrauch gemacht und aus ihr in seinen pädagogischen Texten manchen polemischen Funken gegen Kant und Fichte und ihre pädagogischen Anhänger geschlagen.

Die Schüler

Pädagogischer Kantianismus war ein Generationsphänomen. Die Jenenser Differenz von Pädagogik und Erziehungswissenschaft ist es ebenfalls. Die pädagogischen Kantanhänger sind, was ihre wichtigsten Gestalten angeht, der Generation der mittelsechziger Jahre zugehörig. An der Jenenser Differenz wiederum arbeiten junge Leute, die mehr oder minder genau zehn Jahre jünger waren: Ritter wurde 1774 geboren, Sauer 1775, Johannsen 1778, Cramer 1771, Harl 1773; und der wichtigste Kritiker, der die transzendentalphilosophische Differenz von Pädagogik und Erziehungs-

¹³ Vgl. Fichte, J. G.: Eigne Meditationen über Elementarphilosophie, in: Fichte, J. G., Gesamtausgabe, II/III S. 3 ff.

¹⁴ Vgl. dazu v. Verf. 'Moralische Verbindlichkeit oder Erziehung'. Freiburg/München 1991, S. 202 ff.

wissenschaft in gewisser Weise psychologisierte, J. F. Herbart, 1776. Alle genannten Autoren sind, soweit ersichtlich, allesamt niemals Kantianer gewesen. Dem „entspricht“, das keiner der pädagogischen Kantianer, weder Greiling (geboren 1765) noch Schuderoff (1766) oder Heusinger (1766), weder Niemeyer (1752) noch Weiler (1762) oder Zachariae (1769) vom Kantianismus zu den fichteanisierenden Differenzautoren „übertrat“ - dies letztere die Formulierung, mit der C. L. Reinhold seinen Schwenk von Kant zu Fichte bekannt gab. „Systemwechsel“ waren also selten bzw. praktisch ausgeschlossen.¹⁵

Gesprächskultur, Philosophiegeschichtsphilosophie, Theoriepolitik

Von den Transzendentalpädagogen haben Ritter, Sauer, Hülsen und Cramer in Jena bei Fichte studiert, Herbart als ihr späterer bekannter Kritiker ebenfalls. Nun besagt ja, bei Fichte in Jena studiert zu haben, nicht sehr viel. Keiner der Kantianer hatte sich, vergleichsweise, nach Königsberg begeben, und doch gab es die Generationskohorte der virtuellen pädagogischen Königsberger. Und zumindest das Beispiel von F. Johannsen zeigt, daß Präsenz am Ort nicht entscheidend ist: Auch in Kiel (und später Flensburg) konnte man Fichte verstehen. Präsenz war also wohl nicht entscheidend, aber vielleicht doch in hohem Maße hilfreich. Das soll nun angedeutet werden.

Gesprächskultur

Das Jena der zweiten Hälfte der neunziger Jahren zeichnete sich durch eine im Vergleich zur anderen Universitätsstädten ungewöhnliche Gesprächskultur aus.

- Es gab die sonntäglichen, privaten Professorentreffen, zu denen mitunter auch Studierende geladen wurden, etwa um die Person Fichtes, um diejenige Niethammers oder diejenige des Theologen Paulus.

- Es gab die ordentlichen Conversatorien (Kolloquien), in denen, zumindestens bei Fichte, die Studierenden jenseits des Vorlesungsbetriebes über die philosophischen

¹⁵ Vielleicht läßt sich die Ausnahme, die C. L. Reinhold bildete, verständlich machen, wenn man erfährt, daß er, nachdem er den Standpunkt der orthodoxen Theologie zugunsten des kantianischen abgelegt und danach die fichtesche Position eingenommen hatte, schließlich auf die Seite des Empirismus wechselte und ganz am Schluß Sprachkomparatistik betrieb. Das hat ihm noch jüngst den Vorwurf des modischen Wellenreitens eingebracht. Aber Reinhold war eben auch nicht Pädagoge, und so bleibt die Inexistenz pädagogischer Systemwechsel als blankes Faktum bestehen.

Tagesaktualitäten mit den Professoren diskutieren konnten, freilich in Maßen, denn massive Systemkritik war, wohl nicht überraschend, auf Dauer ungerne gesehen.¹⁶

- Es gab, auf seiten der Studierenden, und bisweilen mit Unterstützung des einen oder anderen Professors, mehr oder weniger freie Vereinigungen zum Zwecke der philosophischen, politischen und ästhetischen Bildung unter den Studierenden selbst. Die bekannteste Vereinigung dieser Art im Jena des späten 18. Jahrhunderts war die „Gesellschaft der freien Männer“ bzw. die „Literarische Gesellschaft“, die 1794 von Reinhold oder Fichte angeregt wurde und bis 1799 bestand. Das von P. Raabe 1959 erstmals publizierte „Protokollbuch der Gesellschaft der freien Männer“ gibt einen beeindruckenden Überblick über die Themen dieser Zusammenkünfte.¹⁷ Neben den politischen und allgemeinphilosophischen Diskussionen sind es ebenfalls pädagogische, die Aufmerksamkeit finden, die Differenz von Pädagogik und Erziehungswissenschaft selbst wird allerdings in der „literarischen Gesellschaft“ nicht direkt angesprochen. Eine Nähe zum pädagogischen Problem gibt es indes in fast allen Debatten über Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen. Und diese Debatten wiederum sind „jenensisch“, wenn man die Texte der Studenten Herbart, Rist, Hoelderlin oder Sinclair aus dieser Zeit liest. Schillers geschichtsphilosophischer Erziehungsbegriff liegt wohl mehr in der Tradition der Geschichtstheologie von Lessing und seiner „Erziehung des Menschengeschlechts“ und ist insofern ebenso pädagogisch oder nichtpädagogisch wie des letzteren göttliche Ökonomie und Pädagogik, aber Schillers Bemühen um den Begriff der Schönheit war der deutlich sprechende und klar konzipierte Versuch einer *transzendentalen Deduktion*, also genau dessen, was an Kants Kritik der reinen Vernunft so schwierig nachzuvollziehen war. Zudem lud der Gegenstand, den Schiller gewählt hatte, nämlich die Kunst, deutlicher als der Fall von Naturerkenntnis dazu ein, auf transzendente Weise Probleme der „Interaktion“ zwischen transzendentelem Subjekt und „vernünftigem Objekt“ zu thematisieren. Noch heute findet man gelegentlich die Behauptung, von diesem Ansatz Schillers her ließe sich allein oder doch maßgeblich Herbarts „ästhetische Fundierung“ von Ethik und Pädagogik begreifen. Daß Autoren wie Rist, Sauer und andere auf Schiller zurückgriffen, ist schon bemerkt worden.

Philosophiegeschichtsphilosophie

Versucht man, die wissenschaftlich-philosophisch-kulturelle Stimmung den Dokumenten der Zeit in Jena abzulesen, kann man ein Schwanken zwischen zwei in ge-

¹⁶ Vgl. den Brief von J. G. Lange aus dem Wintersemester 1796, in: Herbart, J. F.: Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge, Band 16, S. 40.

¹⁷ Raabe, P.: Das Protokollbuch der Gesellschaft der freien Männer, in: Festgabe für Eduard Behrend zum 75. Geburtstag, Rgl. v. H. W. Seiffert u. W. Zeller, Weimar 1959, S. 356 ff.

wisser Weise durchaus extremen Gefühls- oder Gemütslagen feststellen: Himmelhochjauchzend - zu Tode betrübt. Vom ersteren soll zunächst die Rede sein.

R. Kroner hat in seinem beinahe kanonischen Werk die philosophiegeschichtliche Entwicklung von Kant bis Hegel als eine von Kant zu Hegel gelesen.¹⁸ Die Kritik der nichthegelianischen Philosophiehistoriker ließ nicht lange auf sich warten, es handele sich bei dieser Betrachtung um eine typisch hegelianisierende Betrachtungsweise, die die Vielfalt und Gleichrangigkeit der idealistischen Philosophien (Plural!) nicht angemessen darstelle. Daran besteht heute kein Zweifel mehr; die Spätphilosophien Fichtes und Schellings fügen sich nicht der teleologischen Betrachtungsweise, die alles auf Hegel zulaufen sieht.

Ein Moment indes an den Überlegungen Kroners ist ebenso schwer bestreitbar: Die Zeitgenossen des späten 18. Jahrhunderts waren sich mit Blick auf Jena mehr oder weniger einig (die Kantianer und Empiristen ausgenommen), daß Kants Werk nicht einen endgültigen Abschluß und die Lösung der wichtigsten Fragen der Philosophie bedeutete, sondern die Entwicklung der „richtigen Philosophie“ jetzt erst begönne. K. L. Reinhold und, auf andere Weise und mit ganz anderen Intentionen, F. H. Jacobi, haben diese Überzeugung bereits sehr früh vertreten, und je nach dem Zeitpunkt ihrer Äußerungen wurde in den neunziger Jahren Kroners spätere retrospektive Teleologie auf die eigene Zeit und die jeweils gerade aktuellen Fortschritte der kritischen Philosophie bezogen. So heißt es z. B. in den anonym publizierten „Vertrauten unparteiischen Briefen über Fichtes Aufenthalt in Jena“ (1799): „Kant stand obenan, als echtes *philosophisches* Genie, durchaus reif an treffenden originellen Gedanken, das bisher zwar mehr Winke, aber sehr bedeutsame Winke, als ein vollkommen zusammenhängendes und begründetes Ganzes gegeben hatte. Reinhold folgte ihm zunächst als philosophischer Kopf, der, ohne die Kraft eines schaffenden Geistes zu besitzen, jene Winke sammelte, und in stetem Streben nach den ersten allgemeingültigen Prinzipien derselben sie strenger zu verbinden bemüht war. Der weniger auf Originalität, desto mehr aber auf festen Zusammenhang und Gründlichkeit sah“.¹⁹

Einen weiteren Progreß der Entwicklung der kritischen Philosophie sah A. L. Huelßen bereits 1795 in seinem ironischen Kommentar zur Preisfrage der Preußischen Akademie der Wissenschaften über die Fortschritte der Metaphysik seit Leibniz und Wolff: Nun nämlich war Fichte, nicht mehr Reinhold, der Endpunkt der Entwicklung, für Huelßen selbst freilich nur bis zu seiner Entdeckung des jungen Schelling. Und der junge Herbart hat 1798 im Rückblick die Situation in Jena so charakterisiert: Es folgten stets „auf große Erfinder treffliche Ordner; ... auf Kant Reinhold“ ... „Wer erkennt nicht so auch in Reinholds Ableitungen aus dem Satze des Bewußtseins das Mittelglied zwischen Kants zerstreuter Aufzählung der Formen des Anschauens und

¹⁸ Kroner, R.: Von Kant bis Hegel, Tübingen² 1961.

¹⁹ Anonym: Vertraute und unparteiische Briefe über Fichtes Aufenthalt in Jena, o. O. 1799, S. 6 f.

Denkens und zwischen Fichtes Deduktionen aus dem Ich?“²⁰ Schließlich sei auf das bekannte Diktum F. Schlegels hingewiesen, die französische Revolution, Fichtes Wissenschaftslehre und Goethes Werther seien „die größten Tendenzen des Zeitalters“²¹. - Mit der Transzendentalphilosophie war somit Fortschrittsbewußtsein verbunden, und die Generation der um die Mitte der siebziger Jahre geborenen hatte genau daran Anteil; für sie war es selbstverständlich, Kant oder Reinhold durch die Brille der fichteschen Philosophie zu lesen, das war „progressiv“. Ein Indiz dafür ist, daß lange vor Ausbruch des Atheismusstreits der Umgang mit der Diagnose eines „methodischen Atheismus“ (O. Marquard), den die neue Philosophie notwendigerweise impliziere, völlig unangestrengt vonstatten gehen konnte. Es gab ein spezifisches Interesse an den „Progessen der Philosophie“, weil diese Fortschritte als in sich konsequent gedacht werden konnten.

Theoriepolitik

Nun folgt aus einem allgemeinen Interesse an Philosophie keineswegs ein pädagogisches Interesse. Überhaupt: Warum sollte ein Pädagoge Kants Kritik der reinen Vernunft lesen? Oder Reinholds „Versuch einer neuen Theorie des menschlichen Vorstellungsvermögens“? Oder gar Fichtes „Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre“?

Untersucht man nun die Schreibanlässe der pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Differenzautoren, so läßt sich, in bescheidenen Grenzen, durchaus von einer Art „Theoriepolitik“ der maßgeblichen philosophischen Lehrer sprechen. Für den anfänglichen pädagogischen Kantianismus waren die Anreger im wesentlichen Reinhold und Schmid (im Falle von Schuderoff und Greiling). Schon für den Leser von Fichtes und Niethammers „philosophischem Journal“ war es auffällig, daß die ersten transzendentalpädagogischen Texte überhaupt aus der Feder von Studierenden der Universität Jena stammten, ersichtlich an dem dem jeweiligen Namen vorangestellten „Herr cand.“ (bei Chr. G. W. Ritter erst bei seinen Beiträgen im zehnten Band des Journals). Tatsächlich gingen die Beiträge der Transzendentalpädagogen wohl auf Initiative (Niethammers und) Fichtes zurück, die ein starkes Interesse an der publikumswirksamen Demonstration der transzendentalphilosophischen Leistungsfähigkeit in verschiedenen „angewandten“ Wissenschaften hatten. Auch hier ist eine Bemerkung in den „vertrauten und unparteiischen Briefen“ aufschlußreich: „Schon seit einem oder einanderthalb Jahren nämlich war die Einrichtung getroffen worden, daß Fichte und Niethammer, die beiden Redaktoren des philosophischen Journals, philosophische Preisfragen für Studierende aufstellten, deren beste Beantwortungen

²⁰ Herbart, J. F.: Über philosophisches Wissen und philosophisches Studium, in: ders.: Sämtliche Werke, I S. 93 f.

²¹ Schlegel, F.: Kritische Ausgabe seiner Werke, Bd. II, S. 198 (Athenäums-Fragment Nr. 216).

in dem philosophischen Journal mit angenommen, gehörig gewürdigt, und durch den Verleger honoriert werden sollten“.²²

In ähnlicher Weise wurden im „Philosophischen Journal“ transzendentalphilosophische Beiträge zur ästhetischen und naturphilosophischen Debatte (Sauer) eingerückt und eben solche zur Medizintheorie und zur Religionsphilosophie (Ritter). Dies ist insofern bemerkenswert, als es zu wenige Beiträge für das philosophische Journal gerade in den Bereichen Ästhetik und Religionsphilosophie gewiß nicht gab. Zwar haben Niethammer und Fichte durchaus unterschiedliche Meinungen gepflegt, Niethammer blieb im wesentlichen Sinne Kantianer, doch waren sie sich einig in den Angelegenheiten des Qualitätsniveaus und vor allem der Verständlichkeit der Beiträge für ihr Journal. K. Rosenkranz lobt die Zeitschrift insgesamt noch im Jahre 1840 als „die ausgezeichnetste und unübertroffene Leistung ..., welche jemals bei uns in diesem Fach (gemeint ist die Philosophie-A.L.) hervorgebracht worden“.²³ Sieht man auf die Gegenstände, die das Journal abdruckte, fehlt so gut wie nichts, nicht einmal die so junge Philosophiegeschichtsschreibung. Dies läßt den Schluß zu, den beiden Herausgebern sei es um die „Besetzung der philosophisch-semantischen Felder“ gegangen, und für die Pädagogik als einem Anwendungsfach neben anderen hieß das eben, sie konnte nur und mußte auch transzendentalphilosophisch begründet werden, eben als: Erziehungswissenschaft. Zusammen mit dem enthusiastischen philosophischen Fortschrittsglauben der allerneuesten Philosophie ergab das zumindest anfänglich eine erfreuliche Perspektive auf breitgestreute Theorieproduktivität.

Lebensweltliche Implikationen: Weltvernichtung, Selbstvernichtung

Wenn oben von Schwankungen der Stimmungen zwischen zwei Extremen die Rede war, so ist nun noch, nach dem Hinweis auf das himmelhochjauchzende Gefühl, am - frei nach Goethe formuliert - Beginn einer Epoche dabei zu sein, die Betrübnis zum Tode nachzureichen. Und diese Betrübnis mußte man auch durchaus wörtlich verstehen.

Es gehört zu den, soweit ich nichts übersehen habe, noch ganz ununtersuchten Ansichten der Geschichte der Transzendentalphilosophie, daß sie zumindest in ihrer ersten Phase, und konzentriert auf Jena, mit der biographischen Zumutung verknüpft war, mit einer, lebensweltlich betrachtet, höchst unwahrscheinlichen Theorie zurechtzukommen. Denn Transzendentalphilosophie ist zumindest anfänglich nichts anders als Weltvernichtung, als Negation nämlich der Welt, die wir alle, und zwar notwendi-

²² Anonym: „vertraute und parteiische Briefe ...“, 1799, S. 108.

²³ Rosenkranz, K.: Geschichte der kantischen Philosophie (1840) Neudruck 1987, S. 374; Rosenkranz geht im übrigen auf die pädagogische Diskussion und ihrer Autoren im philosophischen Journal nicht ein.

gerweise, für genauso real halten, wie wir sie wahrnehmen. Der Nachweis der Transzendentalphilosophie, daß die Welt mitnichten so ist wie sie uns „erscheint“, sondern unsere eigene, nicht - empirische Konstruktion ist, macht aus der bunten Vielfalt der uns umgebenden Dinge (und Menschen) nur noch blasse Schemen, Uneigentliches. Dies war ja auch der Ausgangspunkt von F. H. Jacobis spöttischem „Strickstrumpf-Beispiel“²⁴. Transzendentalphilosophie ist zum Zwecke und für den Zeitraum ihrer „Deduktionen“ somit unhintergebar: Weltvernichtung. Denn „transzendental“ sind die Strukturen des Subjekts, das die Welt aufbaut, nicht die Wahrnehmungen und die Tätigkeiten des Individuums, das, frei nach Fichte, eben redet, denkt, sieht und hört, und zwar genau das, was es redet, denkt, sieht und hört. Konkreter gesagt: Wenn in dem Satz „die Sonne erwärmt den Stein“ das transzendente Subjekt, neben vielem anderem, die Synthese der Kausalität stiftet, die ich, das Individuum, weder wahrnehmen noch beliebig außer Kraft setzen kann, - wer denkt dann diesen Satz von der Sonne und dem Stein, ich, das Individuum, oder es, das transzendente Subjekt?

Soweit, und so verkürzt, das transzendentalphilosophische Problem, betrachtet aus lebensweltlicher Perspektive, einem Problem, bei dem es sich nun keineswegs um Reprojizierung einer poststrukturalistischen Dekonstruktion des Subjekts am Ende des 20. Jahrhunderts handelt, sondern das in der Tat, im Theoretischen ebenso wie im Lebensweltlichen motivierend, Problem des philosophisch gebildeten Zeitgenossen der neunziger Jahre des 18. Jahrhunderts darstellt. Einen ersten Einblick gibt, wie in so vielen Fällen, wo es um die nicht nur bloß theoretischen Abgründe theoretischer Texte geht, eine kurze Reihe von Reflexionen, die sich G. Chr. Lichtenberg in seinen „Sudelbüchern“ notiert hat: „Euler sagt in seinen *Briefen über verschiedene Gegenstände aus der Naturlehre* (...), es würde eben so gut donnern und blitzen, wenn auch kein Mensch vorhanden wäre, den der Blitz erschlagen könnte. Es ist ein gar gewöhnlicher Ausdruck, ich muß aber gestehen, daß es mir nie leicht gewesen ist, ihn ganz zu fassen. Mir kommt es immer vor, als wenn der Begriff *sein* etwas von unse-

²⁴ „Um sich eine andere als die gewöhnliche empirische Vorstellung von dem Entstehen und Bestehen eines Strickstrumpfs zu machen, braucht man nur den Schluß des Gewebes aufzulösen, und es an dem Faden der Identität dieses Object-Subjects ablaufen zu lassen. Man sieht deutlich alsdann, wie dieses Individuum, durch ein bloßes Hin- und Herbewegen des Fadens, das ist, durch ein un-aufhörliches einschränken seiner Bewegung, und Verhindern, daß er seinem Streben ins Unendliche hinaus folgte - ohne empirischen Einschlag, oder sonst eine Beimischung oder Zuthat, zur Wirklichkeit gelangte.“

Diesem meinem Strumpfe gebe ich Streifen, Blumen, Sonne, Mond und Sterne, alle mögliche Figuren, und erkenne: wie alles dieses nichts ist, als ein Product der, zwischen dem Ich des Fadens und dem Nicht-Ich der Dräthe schwebenden productiven Einbildungskraft der Finger. Alle diese Figuren mit dem Strumpfwesen zusammen, sind, aus dem Standpunkt der Wahrheit betrachtet, der Alleinige nackte Faden. Es ist nichts in ihm geflossen, weder aus den Dräthen, noch aus den Fingern; Er allein und rein ist jenes Alles, und es ist in Allem jenem nichts außer ihm ...“ (Jacobi, F. H.: Jacobi an Fichte, in: Jacobi, F. H., Werke Bd. III, hrsg. von F. Roth u. F. Köppen, Leipzig 1816, S. 24 f. (Nachdruck Darmstadt 1980).)

rem Denken Erborgtes wäre, und wenn es keine empfindenden und denkenden Geschöpfe mehr gibt, so *ist* auch nichts mehr. So einfältig dies klingt, und so sehr ich verlacht werden würde, wenn ich so etwas öffentlich sagte, so halte ich doch *so etwas mutmaßen zu können* für einen der größten Vorzüge, eigentlich für eine der sonderbarsten Einrichtungen des menschlichen Geistes. ... So viel merke ich, wenn ich darüber schreiben wollte, so würde mich die Welt für einen Narren halten, und deswegen schweige ich.²⁵ Darauf folgt die Eintragung: „nichts schmerzt mich mehr, bei allem meinem Tun und Lassen, als daß ich die Welt so ansehen muß, wie der gemeine Mann, da ich doch szientifisch weiß, daß er sie falsch ansieht“²⁶. Und schließlich schreibt Lichtenberg: „Wir werden uns gewisser Vorstellungen bewußt, die nicht von uns abhängen; andere glauben, wir wenigstens hingen von uns ab; wo ist die Grenze? Wir kennen nur allein die Existenz unserer Empfindungen, Vorstellungen und Gedanken. *Es denkt*, sollte man sagen, so wie man sagt: *Es blitzt*. Zu sagen *cogito*, ist schon zu viel, so bald man es durch *Ich denke* übersetzt. Das *Ich* anzunehmen, zu postulieren, ist praktisches Bedürfnis“.²⁷

In dieser auf die kant-fichtesche Transzendentalphilosophie bezogenen Reflexion bezeichnet Lichtenberg sehr plastisch die Verfremdung sowohl des Welt- als auch des Selbstverhältnisses *durch* Transzendentalphilosophie, wenn man sie denn ernst nimmt. Und er bezeichnet auch und vor allem die lebensweltliche Not, in die uns die Transzendentalphilosophie versetzt, wenn wir diese Gedanken nicht nur vor uns selbst aussprechen. Dabei muß man sich immer wieder vor Augen halten, daß Transzendentalphilosophie zwar „bloß“ (eine) Theorie (unter anderen) war, aber seit Kant „Theorie“ und „Vernunft“ so eng zusammengerückt waren, daß ein distanzierender Umgang mit ihr nicht gerade gefördert wurde (so die Kritik von Jacobi); auch sollte man sich verdeutlichen, daß es ein „Theorie-Praxis-Problem“, wie wir es heute kennen, bei Kant und bei Fichte nicht gibt: Reine Vernunft ist praktisch, und der uns heute beruhigende oder beunruhigende Gemeinpruch, etwas möge in der Theorie richtig sein, taue aber nicht für die Praxis, war von Kant für seine Philosophie nachhaltig für ungültig erklärt worden. Insofern überlegt Lichtenberg ganz konsequent: wer mag schon für einen Narren gehalten werden, wenn man durch das Schweigen eine solche Karriere vermeiden kann? Lichtenberg täuschte sich nur in diesem einem, daß er meinte, nur ihm selbst erginge es so.

Liest man nämlich, abseits der großen Wörter, die Briefwechsel und Tagebücher dieser Zeit, sofern sie sich auf den Umgang mit Transzendentalphilosophie beziehen, und berücksichtigt man dabei nicht nur die Verfasser der großen Wörter, sondern gerade auch die Epigonen „in der zweiten Reihe“, die für Wirkungsgeschichten sicherlich wichtiger sind als die erstgenannten, dann hört der Wunsch, angesichts der

²⁵ G. Chr. Lichtenberg: Schriften und Briefe, II München/Wien 1994, S. 404 f.

²⁶ Ebd. S. 405.

²⁷ Ebd. S. 412.

Transzendentalphilosophie nicht verrückt zu werden, auf, eine lichtenbergsche Eigentümlichkeit zu sein.

Um nicht von dem „Fall Kleist“ zu reden, von dem die Literaturhistorie im Augenblick eher glaubt, es sei gar keiner gewesen, führe ich einige andere Indizien an, die das lebensweltliche Risiko, genannt Transzendentalphilosophie, beleuchten können.

- Aus dem Briefwechsel Fichtes mit dem weimarischen Hofbeamten Voigt, der für die Universität Jena zuständig war, wissen wir, zufällig, da Voigt die bei Fichte studierenden A. L. Huelsen und E. v. Berger für Anhänger der Revolutionspartei hielt, daß in Jena Studierende der Universität durch ihre intensive Beschäftigung mit der Transzendentalphilosophie Fichtes „irre“ geworden waren und dringender Hilfe bedurften (Huelsen und Berger hatten in einem Fall für diese gesorgt, in dem offenbar Suizidgefahr bestand).²⁸

- Aus der literarischen Gesellschaft der freien Männer sind mindestens zwei Studierende durch die fichtische Wissenschaftslehre in biographische Krisen gestürzt worden, begleitet sicherlich von zusätzlichem Ungemach, J. G. Rist und J. F. Herbart. Letzterer schreibt über seine erste Zeit in Jena: „Aus einer Art der Ohnmacht des Körpers und des Geistes glaubte ich nachgerade zu erwachen. Da ich hierher kam, änderten sich meine Beschäftigungen so sehr wie alle meine anderen Verhältnisse, die Wissenschaftslehre machte, um für ihr unendliches Ich Platz zu gewinnen, eine unendliche Leere in meinem Kopf. In ein Labyrinth von Zweifeln verwickelt werden, das kann vielleicht zu desto angestrenzter Tätigkeit spornen; aber unter mir wich aller Grund und Boden, wie betäubt lang ich da; ohne mir selbst helfen zu können, mußte ich mich der Hand überlassen, die mich nur langsam wieder aufrichten konnte und wollte. Dies traf zwar nur das, wovon ich theoretisch überzeugt zu sein glaubte. Aber damit verlor ich den Stoff zum eigenen Denken, das, was mich, es mochte noch so unbedeutend oder falsch sein, doch wenigstens am interessantesten beschäftigt, worin ich schon zugleich gelebt und gewebt hatte...“²⁹

- J. G. Rist beschreibt in seinen Lebenserinnerungen, wie er die Initiation in die Wissenschaftslehre erlebte, indem ihm begreiflich gemacht wurde, „daß nur in meinem Kopfe jene Gesetze des Weltalls, das Weltall selbst, die ganze leibliche und übersinnliche Natur samt allen Erscheinungen existiere, daß ich mich nur in Allem sehe, und folglich auch nichts habe außer mir, alles andere Schatten von mir, ein Traum der Seele sei, in ihren Tiefen geträumt. - Mir ward allmählich eiskalt, wie ich so um mich her alles verschwinden sah, die befreundete Welt mit ihren heiteren Farben, die Lust der Sinne und was das Herz liebte in der Natur, deren rechtes leibliches Kind ich mich wohl nennen durfte. An deren Stelle trat nun ein düsteres, formloses Chaos,

²⁸ Vgl. Fichte, Gesamtausgabe, III/2, S. 426 f.

²⁹ Herbart, J. F.: Sämtliche Werke ..., Band 16, S. 9 f.

ein Unding, Nicht-Ich, ohne Gestalt, Klang und Farbe; in diesem ungeheuren, bodenlosen Abgrund ich selbst, allein mit mir, der nun nicht mehr an den Strahlen der Sonne sog, sondern mich selbst erleuchten, mir in meiner Einsamkeit genügen sollte. Ich mußte (...) still halten, und langsam den Becher der Vernichtung trinken...“³⁰

Für beide, für Herbart und für Rist, war im übrigen der Ausgang aus der Besinnungslosigkeit bzw. aus dem Tod der praktische Teil der Wissenschaftslehre; ebenso wie vorher bei Lichtenberg. Wie auch immer diese Selbstzeugnisse in kontinuierlich festgehaltenen Reflexionen (Lichtenberg), im Brief (Herbart) oder in der Erinnerung (Rist) erkennbar mit literarischen Mustern „arbeiten“ (wie auch nicht?), für reine Rhetorik wird man sie kaum nehmen können; der „Fall Boehlendorff“ sollte das schwierig machen.³¹

Es scheint mir daher nach allem nicht ganz unwahrscheinlich zu sein, daß die Gesprächskultur in Jena und die Schwierigkeiten, sich die Transzendentalphilosophie anzuverwandeln, nicht in einem Gegensatz stehen, sondern im Verhältnis der Wechselseitigkeit. Die Intensität der Aneignung ist im Gespräch möglicherweise größer gewesen, und es selbst scheint zugleich geeignet, die Folgen solcher Intensität aufzufangen. Und daß man in derselben Weise wie die Welt der Natur auch die Welt der Erziehung transzendentalisierte, hängt unter Umständen mit dem Gespräch als dem tragenden Grund der Aneignung dieser Art von Theorie zusammen.

Ein spiegelbildliches Indiz könnte dafür die in der Hoelderlin-Forschung erwogene Vermutung sein, der in der Tat auffällige Hang zum Wahn bzw. Selbstmord im Umkreis dieses Dichters (Stäudlin, Emerich; Schmid, Boehlendorff) sei auch einem Rückzug vom Gespräch mitgeschuldet.³² Vor einer allzu engen Rückbindung an die Methodik der Transzendentalphilosophie ist nun allerdings Vorsicht geboten; eine genauere, eigenständige Untersuchung dieser Zusammenhänge müßte zusätzlich den auf den ersten Blick vielleicht paradoxen Umstand mitbedenken, daß der Begründer der Transzendentalphilosophie, Kant, deren Methodik als rettende Gegeninstanz zu allem Wahnsinn und aller Verrücktheit verstanden hat.

³⁰ Rist, J. G.: Lebenserinnerungen, herausgegeben von G. Poel, Teil 1, Gotha 1880, S. 57.

³¹ Vgl. Freye, K.: Ullrich Kasimir von Boehlendorff, der Freund Herbarts und Hoelderlin, Jena 1913.

³² Vgl. Münkler, H.: Sigfried Schmid's erzwungene Vernünftigkeit. Eine biografische Alternative zum Wahnsinn Hölderlins, in: Le pauvre Holterling, Blätter zur Frankfurter Ausgabe, Nr. 7, Frankfurt am Main 1984, S. 41 ff.

Schlußbemerkung: Wirkungsgeschichte, Vorgeschichte

Vorgeschichte

Vergleicht man, mangels Beziehbarkeit auf andere Orte, die Jenenser Differenz mit der Theorietechnik ihres Vorläufers, dem pädagogischen Kantianismus, fällt dreierlei auf:

- Pädagogischer Kantianismus und Jenenser Transzendentalpädagogik sind Generationenangelegenheiten (vgl. oben 3.2 „Schüler“). Allein der Hinweis darauf dürfte Grund genug sein, sowohl historischen Selbstverständnissen, wie sie oben aufgezeigt wurden, als auch historisierter Teleologie mit Vorsicht zu begegnen. Theorierezeption ist nicht (immer) über Argumentation vermittelt. Ist es dann das Neue (gewesen), daß sie motiviert (e)? Jedenfalls scheint es Systemübertritte in der Pädagogik des untersuchten Zeitraums nicht gegeben zu haben.

- Theorierezeption ist stets selektiv und interpretierend zugleich. Man kann zeigen, daß der pädagogische Kantianismus in einen religionsphilosophischen bzw. theologischen Selbstverständnishorizont eingebettet war.³³ Die Zerrissenheit der religiösen Vernunft, so glaubte man, könne in Kants Werk einen Ruhepunkt gefunden haben; und in vielen Fällen kehrte man nach der Erkundung der pädagogischen Schwierigkeiten zu ihm als ihrer Lösung zurück.

Vergleichbare Neigung zum Theologischen sucht man bei den Autoren der Jenenser Differenz vergebens. Ritter, der zur Religionsphilosophie offenbar einen nicht nur praktischen beruflichen Zugang hatte, benutzt in seinem Text die theologische Begrifflichkeit durchweg nur als negative Folie für den transzendentalpädagogischen Lösungsversuch. Das heißt, die Jenenser Differenz ist nicht einmal als Säkularisat begrifflich zu machen, sie ist vielmehr ein Akt der Selbstbehauptung gegen die „Verrücktheiten“ der Theologie, wie man das bei Kant formuliert findet. Auch in diesem Punkt wird die Jenenser Differenz eine bemerkenswerte singuläre Angelegenheit in der Geschichte des pädagogischen Denkens des 18. und 19. Jahrhunderts bleiben.

- Ein großer Teil der transzendentalpädagogischen Texte widmet sich methodologischen Fragen. Auch dies markiert einen Unterschied zu den pädagogischen Kantianern. Der pädagogische Kantianismus war recht simpel gewirkt: Ethik (für die Zielbestimmungen), Psychologie (für die Mittelbereitstellung) und das Modell der schematisierenden Urteilskraft zur Lösung des Anwendungsproblems - dies war das Rüstzeug. Die Transzendentalpädagogen hingegen reflektierten vermehrt die Frage, wie sie zu den Objekten ihrer Bemühungen finden könnten. Der härteste Vorwurf unter-

³³ Vgl. v. Verf. die in Anm. 12 genannte Arbeit.

einander lautete denn auch, das eine oder andere sei „methodisch unrichtig“ deduziert worden, ein Vorwurf, der vor allem deshalb Gewicht hat, weil ja im wesentlichen die Prinzipien der Deduktion dieselben waren, Freiheit, Aufforderung zur Selbsttätigkeit, Identität und Differenz. Man könnte vielleicht sagen, daß die Jenenser Autoren im Vergleich zu ihren Vorgängern als erste Pädagogen/Erziehungswissenschaftler tatsächlich bewußt „methodisch“ arbeiteten bzw. zu arbeiten suchten, und wiederum ist wichtig, sich klar zu machen, daß es gerade kein Spezifikum des Kantianismus im allgemeinen war, auf methodische Fragen weniger Wert zu legen; dies taten allein die Pädagogen.

Wirkungsgeschichte

Die Wirkungsgeschichte der Jenenser Differenz von Pädagogik und Erziehungswissenschaft ist ununtersucht. Bekannt ist, daß Herbart diese Differenz, bis in die Formulierung von der „Möglichkeit der Erziehung“ hinein aufnahm, aber Erziehungswissenschaft durch „Psychologie, angewandt auf Erziehung“ ersetzte, und daß er noch vor seinen Nachfolgern im Laufe seiner wissenschaftlichen Karriere mehr und mehr dazu neigte, Psychologie als Analyse pädagogischer Anwendungsmittel zu betrachten und entsprechend die Ethik auf Fragen der Zweckbestimmung von Erziehung zu restringieren, er also in gewisser Weise zu einem gedanklichen Charakteristikum des pädagogischen Kantianismus (und der deutschen Schulphilosophie und ihrer Pädagogik) zurückkehrte. Es müßte untersucht werden, ob die Jenenser Differenz in anderen Wissenschaften, in (nichtherbartscher) Psychologie, Medizin, Anthropologie, aufgenommen und weitergeführt worden ist, vielleicht sogar ohne Beachtung durch die Pädagogen.

Literatur

- Anonym: Vertraute und unparteiische Briefe über Fichtes Aufenthalt in Jena, o. O. 1799.
- BENNER, D.: Ansätze zur Erziehungsphilosophie bei den frühen Fichteaneern, in: BENNER, D., SCHMID-KOWARZIK, W.: Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik II, Die Pädagogik der frühen Fichteaneer und Hönigswalds, Wuppertal, Düsseldorf, Ratingen 1969, S. 12 ff.
- CRAMER, J. J.: System der Tugendlehre, o. O. 1799.
- FICHTE, J. G.: Über den Begriff der Wissenschaftslehre (1794), in: Johann Gottlieb Fichtes sämtliche Werke, Band I, Zur theoretischen Philosophie I, Berlin 1845/1846, S. 27 - 83 (Nachdruck 1971).
- Ders.: Grundlage des Naturrechts nach Prinzipien der Wissenschaftslehre (1796), in: Johann Gottlieb Fichtes sämtliche Werke, hrsg. von I. H. Fichte, Band III, Zur Rechts- und Sittenlehre Band I, Berlin 1845/1846, S. 1 - 387 (Nachdruck 1971).
- Ders.: Zweite Einleitung in die Wissenschaftslehre (1797) in: Johann Gottlieb Fichtes sämtliche Werke, hrsg. von I. H. Fichte, Berlin 1845/1846, Zur theoretischen Philosophie, Band I, S. 451 - 519 (Nachdruck 1971).

- Ders.: Eigene Meditationen über Elementarphilosophie, in: Ders.: Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, hrsg. von LAUTH, R., GLIWITZKY, H., Band II/3, Nachgelassene Schriften 1793 - 1795, Stuttgart, Bad Cannstadt 1971, S. 3 - 181.
- Ders.: Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, hrsg. von LAUTH, R., GLIWITZKY, H., Band III/2, Briefwechsel 1793 - 1795, Stuttgart, Bad Cannstadt 1970.
- Ders.: Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, hrsg. LAUTH, R., GLIWITZKY, H., Band III/5, Briefwechsel 1801 - 1806, Stuttgart, Bad Cannstadt 1982.
- FREYE, K.: Casimir Ulrich Böhlendorf, der Freund Herbarts und Hölderlins, Langensalza 1913.
- HARL, J. P.: Über Unterricht und Erziehung nach den Prinzipien der Wissenschaftslehre. Als Propädeutik einer allgemeinen Erziehungswissenschaft. Eine Abhandlung zur Eröffnung seiner Kollegien, Salzburg 1800.
- HENRICH, D.: Der Grund im Bewußtsein. Untersuchungen zur Hölderlins Denken (1794 bis 1795), Stuttgart 1992.
- HERBART, J. F.: Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung, Nachschrift zur zweiten Auflage (1804), in: HERBART, J. F.: Kleinere pädagogische Schriften, hrsg. von W. Asmus, Düsseldorf 1965, S. 76 - 97.
- Ders.: Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge, hrsg. von KEHRBACH, K., und FLÜGEL, O., Band 16, Urkunden und Regesten zu seinem Leben und seinem Werk, hrsg. von FRITZSCH, Th., Erster Band, Langensalza 1912.
- HUELSEN, A. W.: Über den Bildungstrieb in: Philosophisches Journal einer Gesellschaft Teutscher Gelehrten, hrsg. von FICHTE, J. G., NIETHAMMER, F. J., Neunter Band, 2. Heft, Jena, Leipzig 1798, S. 99 - 130.
- JACOBI, F. H.: Jacobi an Fichte, in: F. H. Jacobi, Werke, hrsg. von F. ROTH, F. KÖPPEN, Leipzig 1816, Bd. III, S. 24 f. (Nachdruck Darmstadt 1980).
- JOHANNSEN, F.: Über das Bedürfnis und die Möglichkeit einer Wissenschaft der Pädagogik, Jena, Leipzig 1803.
- Ders.: Kritik der pestalozzischen Erziehungs- und Unterrichtsmethode, nebst Erörterung der Hauptbegriffe der Erziehungswissenschaft, Jena, Leipzig 1804.
- KRONER, R.: Von Kant bis Hegel, Tübingen ²1961.
- LANGEWAND, A.: Moralische Verbindlichkeit oder Erziehung. Herbarts frühe Subjektivitätskritik und die Entstehung des ethisch-edukativen Dilemmas, Freiburg, München 1991.
- Ders.: Wie haben die Pädagogen Kant gelesen? Zur Kant-Rezeption in der Pädagogik 1785 bis 1800. Vortrag auf der Frühjahrstagung der Kommission Wissenschaftsforschung, Karlsruhe 1997 (in Vorb.).
- LASSAHN, R.: Studien zur Wirkungsgeschichte Fichtes als Pädagoge, Heidelberg 1970.
- LICHTENBERG, G. Chr.: Sudelbücher II, in: Ders.: Schriften und Briefe, II, hrsg. von PROMIES, W., München, Wien ³1993.
- MÜNKLER, H.: Siegfried Schmids erzwungene Vernünftigkeit. Eine biographische Alternative zum Wahnsinn Hölderlins, in: Le pauvre Holterling, Blätter zur Frankfurter Ausgabe, Nr. 7, Frankfurt 1984.
- RAABE, P.: Das Protokollbuch der Gesellschaft der freien Männer, in: Festgabe für Eduard Behrend zum 75. Geburtstag, hrsg. von SEIFFERT, A. W., ZELLER, W., Weimar 1959, S. 366 ff.
- RIST, J. G.: Lebenserinnerungen, hrsg. von POEL, G., Teil 1, Gotha 1880.
- RITTER, Chr. G. W.: Kritik der Pädagogik zum Beweis der Notwendigkeit einer allgemeinen Erziehungswissenschaft, in: Philosophisches Journal einer Gesellschaft. Teutscher Gelehrten, Band 8 (1798), Heft 1, S. 47 ff.
- Ders.: Philosophische Ideen zu einer allgemeinen Theorie des Lernens und Lehrens, in: Philosophisches Journal einer Gesellschaft Teutscher Gelehrten, a. a. O., Heft 4, S. 303 ff.
- Ders.: Allgemeine Folgerungen aus der Theorie des Lernens und Lehrens, in: Philosophisches Journal einer Gesellschaft Teutscher Gelehrten, a. a. O., Heft 5, S. 1 ff.
- ROSENKRANZ, K.: Geschichte der Kantischen Philosophie (1840), Leipzig 1987 (Nachdruck).

- SAUER, J. G.: Über das Problem der Erziehung, in: Philosophisches Journal in einer Gesellschaft Teutscher Gelehrten, Band 9, 1798, Heft 3, S. 244 ff.
- Ders.: Über das Problem der Erziehung, in: Philosophisches Journal einer Gesellschaft Teutscher Gelehrten, a. a. O., Heft 4, S. 306 ff.
- SCHELLING, F. W. J.: Über die Möglichkeit einer Form der Philosophie überhaupt (1794), in: Ders.: Ausgewählte Werke, Band I, Schriften von 1794 - 1798, Darmstadt 1980, S. 1 ff.
- SCHILLER, F.: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen (1795), Stuttgart 1965.
- SCHLEGEL, F.: Kritische Ausgabe seiner Schriften, hrsg. von BEHLER, E., Band II, Charakteristiken und Kritiken I 1796 - 1801, hrsg. von EICHNER, H., München, Paderborn, Wien, Zürich 1962.
- STRACK, F. (Hrsg.): Evolution des Geistes: Jena um 1800. Natur und Kunst, Philosophie und Wissenschaft im Spannungsfeld der Geschichte, Stuttgart 1994 (Reihe Deutscher Idealismus Band 17).