

Einleitende Vorbemerkung

Die Idee zu diesem Versuch, die Allgemeine Didaktik systematisch zu umreißen, entstand vor allem vor dem Hintergrund der regelmäßig durchzuführenden Pflichtvorlesung »Einführung in die Allgemeine Didaktik«. Eine solche Überblicksvorlesung halten zu dürfen, bietet den Vorzug, vom persönlichen Spezialgebiet der Forschung aufzusehen, um fachlich wieder großräumiger zu denken. Die jedes Universitätsfach überhaupt erst konstituierende und unaufhörliche systematische Arbeit insbesondere an den Fachbegriffen und der Fachstruktur rückt wieder ins Blickfeld. Das führt natürlich nicht immer nur zu mehr Klarheit, sondern eher zum Gewahrwerden der unübersehbaren Weite und Vielschichtigkeit des didaktischen Lehr- und Forschungsgebietes und der damit verbundenen persönlichen Stolperstellen und Ungereimtheiten bezüglich des Systems der Erziehungswissenschaft. Dennoch stellt das eine gute Gelegenheit dar, den eigenen Zugang zu den inhaltlichen Zusammenhängen und systematischen Strukturen des zu vertretenden Faches für sich und den Dialog mit anderen festzuhalten – vor allem aber für die Orientierung der Studierenden im Fach. Dafür ist eine Einführungsvorlesung da, und das vorliegende Buch wurde durchaus als Begleitlektüre geschrieben, obgleich nicht im Stil

eines Lehrbuchs. Auch wenn ein Lehrbuch dem tieferen Verständnis der besuchten Veranstaltung dienen kann, so verleitet es schnell dazu, es als »das« Lehrbuch zur Vorlesung zu betrachten. Sobald aber Bücher davon abhalten, Publikationen und Positionen anderer Wissenschaftler und Fachleute zu konsultieren, gehören sie in die Kategorie der »Leitfäden zu geistiger Trägheit« (Stoy 1847, S. 19). Es entfällt die für ein universitäres Studium charakteristische Mühe, sich mit unterschiedlichen Theorien und Behauptungen auseinanderzusetzen. Aktuelle Veröffentlichungen werden nicht mehr wahrgenommen, was aber wichtig wäre, denn mit dem Erscheinen eines (Lehr-)Buches beginnt sein Verfallsdatum. Der fortwährende Diskurs bleibt im Dunkeln, und das für die pädagogische Praxis so notwendige pädagogische Denken wird kaum geschult. Aus dem Grund habe ich mich entschieden, lediglich Konturen einer Allgemeinen Didaktik zu umreißen; die konzentrierte, auf Schärfe gestellte Aufnahme benötigt die ergänzende Lektüre. Außerdem repräsentiert ein Umriss auch nichts Fertiges, sondern nur einen Status quo, der sich ergänzen und korrigieren lässt.

Nach einer Einführung in den Gegenstand, die Wissenschaftsgeschichte und den systematischen Ort der Allgemeinen Didaktik geschieht der Umriss *erziehungstheoretisch* eingebettet: Ausgehend von der Erziehungstatsache wird der systematische Zusammenhang von Erziehung und Unterricht herausgearbeitet, um in dieser Perspektive wesentliche Grundfragen einer Allgemeinen Didaktik abzuleiten. Die Antworten auf die zentralen allgemeindidaktischen Fragen sind unendlich vielfältig und u.a. davon abhängig, wie nahe der Antwortende der pädagogischen Praxis ist: Der Unterrichtspraktiker muss ständig antworten, indem er handelt, denn jede pädagogische Situation erfordert von ihm Entscheidungen, die sich in pädagogischen Handlungen ausdrücken. Er ist also in seinen Antworten außerordentlich stark auf seine Erfahrungen angewiesen, die der ständigen Reflexion bedürfen. Anders der wissenschaftlich arbeitende Didaktiker, der – in deutlichem Abstand zur pädagogischen Tätigkeit – auf einer Metaebene die Unterrichtspraxis beobachtet und versucht, mittels des gewählten methodologischen Zugangs – sei es der vorwiegend logische, empirische, geisteswissenschaftliche, kritisch-konstruktive, phänomenologische, konstruktivistische und/oder bildungstheoretische, erziehungstheoretische, erkenntnistheoretische usw. – diese Praxis in einem Theoriegebäude abzubilden. Es entstehen miteinander konkurrierende wissenschaftliche Theorien, die den unterschiedlich ausgeprägten Anspruch verfolgen, brauchbare Reflexionsinstanz für diejenigen zu sein, die Unterricht und Unterrichtsforschung verantworten. Demgemäß gibt der Umriss zunächst einen Über-

blick über die angesprochenen Theorieebenen und führt lediglich exemplarisch in wenige, bestimmte Denkrichtungen repräsentierende Theorien ein. Die Unterscheidung von praktischen und wissenschaftlichen Theorien mündet in das abschließende Kapitel, in dem es um das Grundproblem der Erziehungswissenschaft geht, nämlich das Verhältnis von pädagogischer – hier konkret didaktischer – Theorie und Praxis.

Grundsätzlich folgen die Darstellungen – wie noch gezeigt wird – einem weit gefassten Unterrichtsbegriff, weil das Feld der Allgemeinen Didaktik nicht auf den schulischen Lehr-Lern-Prozess beschränkt ist, sondern ebenso den vor-, nach- und außerschulischen Bereich betrifft. Zudem entspricht es dem Darstellungsprinzip, sich den didaktischen Problemkreisen sowohl aus historischer wie gegenwartsbezogener Perspektive zu nähern und sich dabei zugleich der Dialektik von Erziehung und Bildung zu vergewissern. Auch wenn in den derzeitigen Debatten ein wie auch immer aufgeladener Bildungsbegriff omnipräsent gegenüber Erziehung zu sein scheint, bleibt es hier bei der *erziehungstheoretischen* Grundlegung der Allgemeinen Didaktik. Denn: »Bildung ist nicht voraussetzungslos möglich« (Winkler 2006, S. 270).

»Gleich, ob die große, philosophisch begründete Bildung oder die banale, scholare, längst curricular zurechtgestutzte Instruktionspädagogik gemeint ist, immer ist Erziehung vorausgesetzt, in der sie auszeichnenden Spannung, Vermittlung zur Aneignung zu ermöglichen, die Autonomie des Subjektes gegenüber den Vereinnahmungen zu verteidigen, welchen es sich aussetzen muss.« (Ebd.)

Insgesamt sollen sich die Leser durch die Form »Umriss« eingeladen fühlen, den Weg der Entwicklung eines systematischen Gedankengebäudes mitzugehen, um es mit praktischer oder wissenschaftlicher Ambition um-, weiter- oder neuzubauen. Die Studierenden im Besonderen sollen angeregt werden, das sich in unser Fach Erziehungswissenschaft/Didaktik ab und an einschleichende Schwarz-Weiß-Denken nicht einfach hinzunehmen, sondern ihm mit gesundem Misstrauen zu begegnen. Gemeint sind solche – von mir zugegebenermaßen wahllos aufgezählte und platt formulierte, aber gern in die Einleitung von Hausarbeiten übernommene – Pauschalurteile wie: Vor PISA war aller Unterricht der Bundesrepublik Deutschland qualitativ nur mäßig entwickelt, seit PISA wissen wir, was »guten Unterricht« ausmacht und wie er »gut« funktioniert; Frontalunterricht ist pädagogisch unbrauchbar, kooperatives Lernen die Lösung; im Herbartianismus sind Unterricht und Schule erstarrt, Reformpädagogik ist kinderfreundlich; Erziehung ist schwarze Pädagogik, Bildung salonfähig usw.



Einführung in die Allgemeine Didaktik

1 Die Lehren-Lernen-Korrelation als Gegenstandsfeld

Den für die Didaktik-Definition maßgebenden Zusammenhang von Lehren und Lernen stellt Otto Willmann – ein Klassiker der Didaktik sowie Erforscher ihrer Geschichte – her. Er führt uns über die Sprachgeschichte zum ursprünglichen Zusammenhang von Lehren und Lernen (vgl. Willmann²1906): Beide Worte besitzen eine gemeinsame Wurzel, die im gotischen »lais«, »ich weiß«, enthalten ist und ursprünglich besagte, »ich habe erwandert, erfahren« (ebd., S. 411). Daran anknüpfend leitet er in seinen etymologischen Untersuchungen sowohl die Grundbedeutung von »lernen« als »wissend werden durch Erfahren oder Erwandern« als auch von »lehren« als »Erfahrung und Fertigkeit erwerben machen« her (vgl. ebd.).

Lehren und lernen sind Korrelate, aber unterschiedlichen Umfangs. Als »Kausativum« umfasst lehren in der Bedeutung von »lernen-machen« sehr viel weniger als lernen, denn nicht jedes Lernen wird durch Lehren

ausgelöst und begleitet. Lernen in der Bedeutung des Erwanderns ist Selbsttätigkeit, die nicht durch Lehre bewirkt wurde. Eine Beziehung zum Lehren lässt sich in dem Fall nur im übertragenen Sinn herstellen: »[B]eim Lernen als Erfahren belehrt man sich selbst« (ebd.). Das Lehren ist somit durch den Zweck, dass gelernt werden soll, nur mit einem Teil des menschlichen Lernens befasst und eng an diesen Teil gebunden. Lehren ohne lernen macht wenig Sinn. Das von Lehre unabhängige Lernen hingegen ist allgegenwärtig und unumgänglich.

Beide Begriffe verbindet Willmann im bekannten Spruch »durch Lehren lernen wir«, wobei das Anspruchsvolle des Zusammenhangs darin liegt, dass er für beide Tätigkeiten dasselbe Subjekt vorsieht: Natürlich können wir durch die Belehrung seitens anderer lernen. Aber wir lernen eben auch und besonders dann, wenn wir lehren, denn indem wir das Wissen und Können anderer vermitteln, wird uns das eigene geläufiger. Die Griechen der Antike, denen der Didaktik-Begriff entlehnt wurde, gingen in ihren Positionen zum Verhältnis von Lehren und Lernen sogar so weit, dass sie erst im Lehren einen Abschluss des Lernens sahen. Nach ihnen erhielt der Spruch »Docendo discimus« – »Durch Lehren lernen wir« – eine neue Qualität in der Formulierung »Docturi discimus« – »Wir lernen, um das Gelernte lehren zu können« (ebd.). Die individuelle Zielperspektive wird um die sozial folgenreichere erweitert. Willmann verweist hier auf Platons Aussage: »Keinen schöneren Beweis ihres Wissens können die Wissenden geben, als wenn sie andre wissend zu machen vermögen« (zit. n. ebd.). Aristoteles, Schüler Platons, habe das Lehren-Können zur Probe des Wissens erklärt. So gedacht erhält das Lehren, das ursprünglich das lernende Erwandern nur zu ergänzen hatte, eine neue Wertigkeit und gewissermaßen sogar Vorrang gegenüber dem Lernen; »in ihm [dem Lehren, R. C.] reift das Wissen aus, es ist geistiges Zeugen und Überleiten des Geistigen« (ebd., S. 412). Diese Aufwertung des Lehrens, auch das zeigt Willmann in seinen etymologischen Analysen, ist bereits in dem griechischen Ausdruck zu finden, aus dem der heutige Begriff der Didaktik hervorgegangen ist: διδασχεῖν (didaskein) (vgl. ebd.).

Damit ist der Gegenstand der Didaktik umrissen. Derjenige, der sich mit Didaktik befasst, interessiert sich in erster Linie für die Prozesse des Lehrens und Lernens in ihrem wechselseitigen Bezug aufeinander. Deshalb wird hier Didaktik als Theorie über das *Verhältnis* von Lehren und Lernen definiert, wobei didaktische Theorien je nach praktischem oder wissenschaftlichem Interesse auf unterschiedlichen Ebenen entstehen, die beispielsweise Erich Weniger in Abhängigkeit von ihrem Abstand zur

Praxis als Theorien ersten, zweiten und dritten Grades (vgl. Weniger 1929/1990) bezeichnete. Die Ebenen der didaktischen Theoriebildung sind strukturbestimmend für das vorliegende Buch und determinieren das Mehrebenenmodell zur Kennzeichnung des didaktischen Gegenstandsfeldes.

2 Zur Wissenschaftsgeschichte der Didaktik

2.1 Das Jahr 1648

Bekanntermaßen ist die Erziehungswissenschaft und mit ihr die Didaktik im Vergleich zu den ursprünglichen, traditionellen Universitätsfakultäten bzw. Wissenschaftsdisziplinen Theologie, Jurisprudenz, Medizin und Philosophie ein junges akademisches Fach. Die Anfänge im deutschsprachigen Raum lassen sich im 18. und beginnenden 19. Jahrhundert verorten. Erinnert sei in dem Zusammenhang an den ersten deutschen Lehrstuhl für Pädagogik, der an der Hallenser Universität 1779 eingerichtet, jedoch nur kurz von Ernst Christian Trapp bis 1783 ausgefüllt wurde. Die Etablierung weiterer ordentlicher Professuren lässt sich in Deutschland erst wieder Anfang des 20. Jahrhunderts ausmachen. Österreich hingegen errichtete bereits 1805 an seinen Hochschulen Lehrkanzeln für Pädagogik (vgl. Brezinka 2003a, S. 147). Allerdings kam es im Zuge der Reform des österreichischen Studienwesens um 1848 wieder zu deren Abschaffung. Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurden hier erneut vereinzelt Lehrstühle für Pädagogik geschaffen bzw. beförderte man Professoren für Pädagogik zu ordentlichen Professoren (vgl. Brezinka 2000, S. Vff.). Bis dahin fand die Pädagogik an den Universitäten eine eher randständige Vertretung durch Philosophen oder Theologen.

Die wissenschaftstheoretische Selbstreflexion der Erziehungswissenschaft bzw. ihrer Kerndisziplin Didaktik setzte weit früher ein als die institutionelle Folge in Gestalt von Ordinariaten, die als sichtbare Anerkennung der Eigenständigkeit einer Wissenschaft gelten. Wolfgang Sünkel (vgl. 2007, S. 13ff.) wartet überraschend mit einem konkreten Zeitpunkt auf, nämlich dem Jahr 1648. Dieses Jahr erfüllt seinen Untersuchungen zufolge drei notwendige Merkmale zugleich: »1) die *Absicht*, einen pädagogischen Sachverhalt der wissenschaftlichen Bearbeitung zu unterziehen, muss expressiv gemacht sein; 2) es muss das *Verfahren*, das

dabei angewandt werden soll, kenntlich gemacht und als wissenschaftliches Verfahren behauptet sein; und es muss 3) eine Realisierung geben, also einen *Text*, der so verfährt« (ebd., S. 14, Hervorh. i. Orig.). Alle drei Kriterien weist er in dem Buch von Johannes Amos Comenius (1592–1670) nach, das den Titel »Methodus linguarum novissima« (»Neueste Sprachlehrmethode«) trägt und 1648 in Lissa erschien. Anders als die berühmte *Didactica Magna*, die die Didaktik als Lehrkunst beschreibt, wende sich diese Schrift nicht an ein allgemeines Publikum, um es für das Reformprogramm von Comenius zu gewinnen, sondern explizit an Lehrpersonen, die für ihre Unterrichtstätigkeit qualifiziert werden sollten. Insbesondere das zehnte Kapitel, »Methodi Linguarum Novissimae fundamentum, Ars DIDACTICA«, das eine Allgemeine Didaktik biete, zähle als »frühester Versuch einer wissenschaftlichen Behandlung des Unterrichts als solchen« (ebd., S. 14). Noch im neunten Kapitel stelle Comenius fest, dass sich die Didaktik auf feste und unveränderliche Grundlagen stützen müsse, »wenn sie zu einer Handlungswissenschaft (»Ars«) ausgebaut werden soll« (ebd.). Sünkel übersetzt den zum zehnten Kapitel, das in der Literatur als die »Kleine« oder »Analytische Didaktik« bezeichnet wird (vgl. ebd.), überleitenden Satz, der für ihn entscheidend für die Zuordnung des Textes zur Wissenschaftsreflexion ist, aus dem Lateinischen wie folgt:

»In der Großen Didaktik haben wir die Geheimnisse dieser ›Ars‹ auf *synkritische* Weise untersucht, durch vergleichende Beobachtung mit Naturvorgängen und Handwerksverfahren. Hier nun wird auf analytische Weise vorgegangen, indem man die ›Ars‹ direkt definiert, sie in ihre notwendigen Bestandteile – die Ziele, die Mittel und die Handlungsweisen – zergliedert und so auf szientifische – wissenschaftliche – Weise Lehrsätze aufstellt.« (Comenius zit. n. ebd., S. 15, Hervorh. i. Orig.)

Anhand der gegensätzlichen Erkenntnismethoden (synkritisches – analytisch-wissenschaftlich) stellt Sünkel fest: »[D]ie Große Didaktik ist ein rhetorischer, die Kleine ein wissenschaftlicher Text« (ebd.). Auf die von ihm in der Kleinen Didaktik gestellten erkenntnisleitenden Frage »Quid est?« (übersetzt n. ebd.: »Was ist das?«) definiert Comenius: »Didactica est benè docendi ars« (übersetzt n. ebd.: »Didaktik ist die Wissenschaft vom guten Lehren«). Daran anschließend beschreibe Comenius vermutlich als erster das didaktische Dreieck in theoretischen Begriffen (vgl. ebd., S. 16f.). 2011 stellt Wolfgang Sünkel diese für das später so genannte didaktische Dreieck bedeutsame Textstelle und ihre Übersetzung aus »Methodus linguarum novissima« zur Verfügung: »Ecce hic Docens, Discens, Doctrina. Docens est, qvi scientiam tradit: Discens, qvi accipit:

Doctrina, ipsa Scientiae traditio, & a Docente in Discentem transitus«¹ (Comenius zit. n. Sünkel 2011, S. 50).

Bereits Comenius unterscheidet also in Bezug auf die Didaktik in seinem Gesamtwerk sowohl zwischen praktischer (Didaktik als »Lehrkunst«) als auch wissenschaftlicher Theorie (Didaktik als »Wissenschaft vom guten Lehren«).

2.2 Didaktik als Wissenschaft in den Systematiken Herbarts und seiner Nachfolger

Das disziplinäre Verständnis der Erziehungswissenschaft und der Didaktik wurde nachhaltig beeinflusst durch das systematische Denken Johann Friedrich Herbarts (1776–1841) sowie den insbesondere unter den Herbartianern ausgetragenen Diskurs um begriffliche Klarheit in systematischen Gedankengebäuden, der zur Generierung von Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft führte.

Herbarts Forderung, die Pädagogik möge sich »so genau als möglich auf ihre *einheimischen Begriffe* besinnen und ein *selbständiges* Denken mehr kultivieren« (1806a/²1982, S. 21, Hervorh. i. Orig.), symbolisiert sein Bestreben, die Pädagogik zu einem anerkannten, eigenständigen akademischen Fach zu etablieren. Dazu bedurfte es einer eindeutigen Fachsprache sowie der logischen Bestimmung der Stellung von Begriffen in einem Begriffssystem, aus dem dann die pädagogischen Theorien erwachsen können. Mit der »Allgemeine[n] Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet« (Herbart 1806a/²1982) lieferte Herbart ein bis heute die erziehungswissenschaftliche Diskussion anregendes Exempel für die von ihm geforderte Präzision der Begrifflichkeit. Ein Ergebnis seiner systematischen Betrachtungen stellt die Ableitung zweier erziehungswissenschaftlicher Teilgebiete dar: »Didaktik« und »Lehre von der sittlichen Charakterbildung« (vgl. Herbart 1814/²1982, S. 263).

Das Urteil über Herbarts System der »einheimischen Begriffe« reichte von »Dunkelheit« (Willmann 1873) über »Undeutlichkeit« (Ziller 1873, S. 246) bis hin zu »großer gothischer Bau« (Stoy 1873, S. 301), womit eine für die erziehungswissenschaftliche Disziplinentwicklung konstruktive

1 Übersetzung durch Sünkel 2011, S. 50: »Hier haben wir einen Lehrenden, einen Lernenden, eine Lehre. Lehrender ist, wer ein Wissen vermittelt, Lernender, wer es aneignet; Lehre ist die Vermittlung des Wissens selbst und sein Übergang vom Lehrenden zum Lernenden.«

Auseinandersetzung ausgelöst wurde. Das Kontroverse der Debatte soll im Folgenden am Beispiel der unterschiedlichen Positionen zur systematischen Verortung und Ausdifferenzierung der Didaktik gezeigt werden, die von Karl Volkmar Stoy (1815–1885) und Otto Willmann (1839–1920) – zwei originären Systematikern der wissenschaftlichen Schule Herbart – vertreten wurden: Stoy knüpft unmittelbar an seinen akademischen Lehrer Johann Friedrich Herbart an und entwickelt eine *erziehungstheoretisch* begründete Didaktik. Willmann dagegen entwirft in Abgrenzung zu Herbart ein grundlegend anderes Modell, indem er die »Hoheitsrechte der Pädagogik« (Willmann 1882/1894, S. 85) gegenüber der Didaktik entkräftet und die Didaktik – systematisch (!) betrachtet – als *bildungswissenschaftliche* Disziplin autonom neben die Pädagogik als *Erziehungswissenschaft* stellt.

Stoy: Allgemeine und besondere Didaktik im erziehungswissenschaftlichen Theoriegebäude

Karl Volkmar Stoy, der bei Herbart in Göttingen studierte, setzte sich Zeit seines Lebens für die Pädagogische Bildung angehender Gymnasiallehrer an den Universitäten ein (vgl. Coriand 2000). Am Gedanken der pädagogischen Freiheit orientiert (vgl. Stoy 1882), sollten die Studierenden neben einem gründlichen wissenschaftlichen Fachstudium auch Veranstaltungen besuchen, die sowohl der »[p]ädagogischen Einsicht« durch die »Einführung in ein geordnetes Ganze wohl begründeter Sätze und ihre Folgerungen« als auch der »Aneignung einer von Selbstbeobachtung und Beurtheilung durchdrungenen Praxis« dienten (vgl. Stoy 1876, S. 200). Dafür gründete er 1844 in Jena ein pädagogisches Universitätsseminar, das er mit einer Übungsschule verband, und realisierte hier über drei Jahrzehnte hinweg (1844–1866 u. 1874–1885) unter freiwilliger, aber verantwortlicher Mitwirkung der Seminaristen seine Pädagogik des Schullebens. Der Reflexion der praktisch-pädagogischen Tätigkeit der Studenten an der Universitätsschule diente die fachsystematische Ordnung pädagogischen Wissens, die Stoy später als methodologische Enzyklopädie veröffentlichte (vgl. Stoy 1861/1878) und in der alle Fragen, die den lehrenden Erzieher bewegen, ihren logischen Platz finden sollten. So gesehen fungierte die Universitätsschule als systematisch arrangierter Erfahrungsräum, in dem die künftigen Gymnasiallehrer lernten, ihre pädagogischen Erfahrungen im systematischen Nachdenken über Erziehung zu beurteilen. Und: Die Schüler der ärmsten Bevölkerung Jenas besuchten eine Schule, die völlig nach pädagogischen und diätetischen Ansprüchen Stloys umgestaltet wurde und ihnen aus heutiger Sicht eine moderne Schulbildung ermöglichte.

Stoy teilt das deduktive Wissenschaftsverständnis seines akademischen Lehrers und lehnt sich in der »Encyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik« (Stoy 1861/²1878) an dessen begrifflichem Gerüst an. In der Analyse der Erziehungstatsache folgt er Herbart zunächst in den erkenntnisleitenden Fragen nach dem Erziehungszweck und den Erziehungsmitteln, allerdings geht er über ihn hinaus, indem Stoy nach Antworten aus wissenschaftlich unterschiedlichen Perspektiven sucht:

»Die vorhandene Erziehung kann angesehen werden als etwas einfach Gegebenes oder als ein Gewordenes. In beide Betrachtungen theilt sich die *historische Pädagogik*. Andrentheils kann die Betrachtung der Erziehung wie sie sein soll angestellt werden theils absolut d. h. ohne Rücksicht auf gegebene Lebensverhältnisse – das ist die Aufgabe der *philosophischen Pädagogik* – theils relativ d. h. mit Rücksicht auf die empirischen Verhältnisse – damit beschäftigt sich die *praktische Pädagogik*.« (Ebd., S. 20, Hervorh. R. C.)

Auf die Weise eröffnet Stoy im Unterschied zu Herbart eine weitere Systemebene und leitet drei voneinander abhängige pädagogische Hauptdisziplinen ab. Die aus seiner Sicht abhängigste Disziplin sei die Praktische und die freieste die Philosophische Pädagogik. Diese Abhängigkeitsgrade veranlassen ihn zu folgender Struktur der Enzyklopädie der Pädagogik: »Nach ihrer gegenseitigen Stellung erweist sich die Reihenfolge als die natürlichste, dass die philosophische Pädagogik an die Spitze, die praktische am Schluss, die historische in der Mitte ihre Stelle erhält« (ebd.).

Die Didaktik bekommt ihren systematischen Ort im Feld der Philosophischen Pädagogik, die Stoy als »ein geschlossenes Ganzes wohl bearbeiteter Begriffe« (ebd., S. 12) definiert, in dessen Rahmen die Ideale der Erziehung frei von idealistischen Übertreibungen sowie Raum lassend für die feinsten Bewegungen des Lebens (vgl. ebd., S. 14f.) gezeichnet werden. Die Philosophische Pädagogik untergliedert er weiter in die pädagogische Theologie bzw. »Lehre vom Zweck der Erziehung« und in die pädagogische Methodologie bzw. Lehre von den Erziehungsmitteln (vgl. ebd., S. 30). Didaktik und Hodegetik wenden sich den eigentlichen Erziehungsmitteln »Unterricht« und »Führung«² zu. Die Diätetik, die Stoy ebenfalls innerhalb der pädagogischen Methodologie behandelt, befasst sich genau genommen nicht mit den Erziehungsmethoden. Sie sei eher eine »Lehre von den Vorbedingungen der Erziehung« (ebd., S. 42, Hervorh. i. Orig.), da sie diejenigen wissenschaftlich begründeten Anweisungen zur Pflege und Aus-

2 »Führung« ist dem Herbartschen Begriff der Zucht gleichbedeutend (vgl. Stoy 1861/²1878, S. 40).