

7. Sekundärliteratur

Die Entwicklung der theoretischen Pädagogik.

Andreae, Carl

Leipzig, 1911

Nutzungsbedingungen

Die Digitalisate des Francke-Portals sind urheberrechtlich geschützt. Sie dürfen für wissenschaftliche und private Zwecke heruntergeladen und ausgedruckt werden. Vorhandene Herkunftsbezeichnungen dürfen dabei nicht entfernt werden.

Eine kommerzielle oder institutionelle Nutzung oder Veröffentlichung dieser Inhalte ist ohne vorheriges schriftliches Einverständnis des Studienzentrums August Hermann Francke der Franckeschen Stiftungen nicht gestattet, das ggf. auf weitere Institutionen als Rechteinhaber verweist. Für die Veröffentlichung der Digitalisate können gemäß der Gebührenordnung der Franckeschen Stiftungen Entgelte erhoben werden.

Zur Erteilung einer Veröffentlichungsgenehmigung wenden Sie sich bitte an die Leiterin des Studienzentrums, Frau Dr. Britta Klosterberg, Franckeplatz 1, Haus 22-24, 06110 Halle (studienzentrum@francke-halle.de)

Terms of use

All digital documents of the Francke-Portal are protected by copyright. They may be downloaded and printed only for non-commercial educational, research and private purposes. Attached provenance marks may not be removed.

Commercial or institutional use or publication of these digital documents in printed or digital form is not allowed without obtaining prior written permission by the Study Center August Hermann Francke of the Francke Foundations which can refer to other institutions as right holders. If digital documents are published, the Study Center is entitled to charge a fee in accordance with the scale of charges of the Francke Foundations.

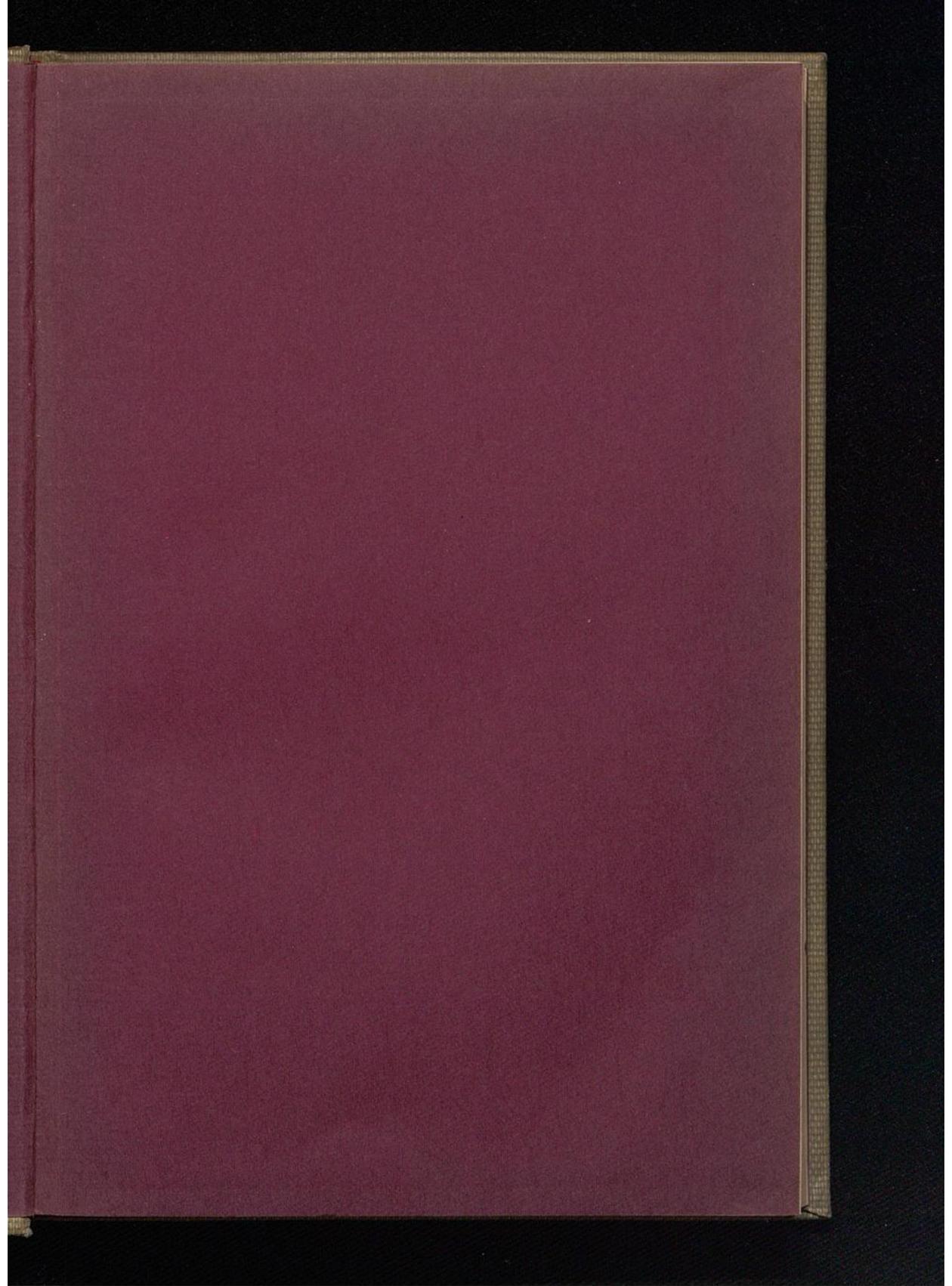
For reproduction requests and permissions, please contact the head of the Study Center, Frau Dr. Britta Klosterberg, Franckeplatz 1, Haus 22-24, 06110 Halle (studienzentrum@francke-halle.de)

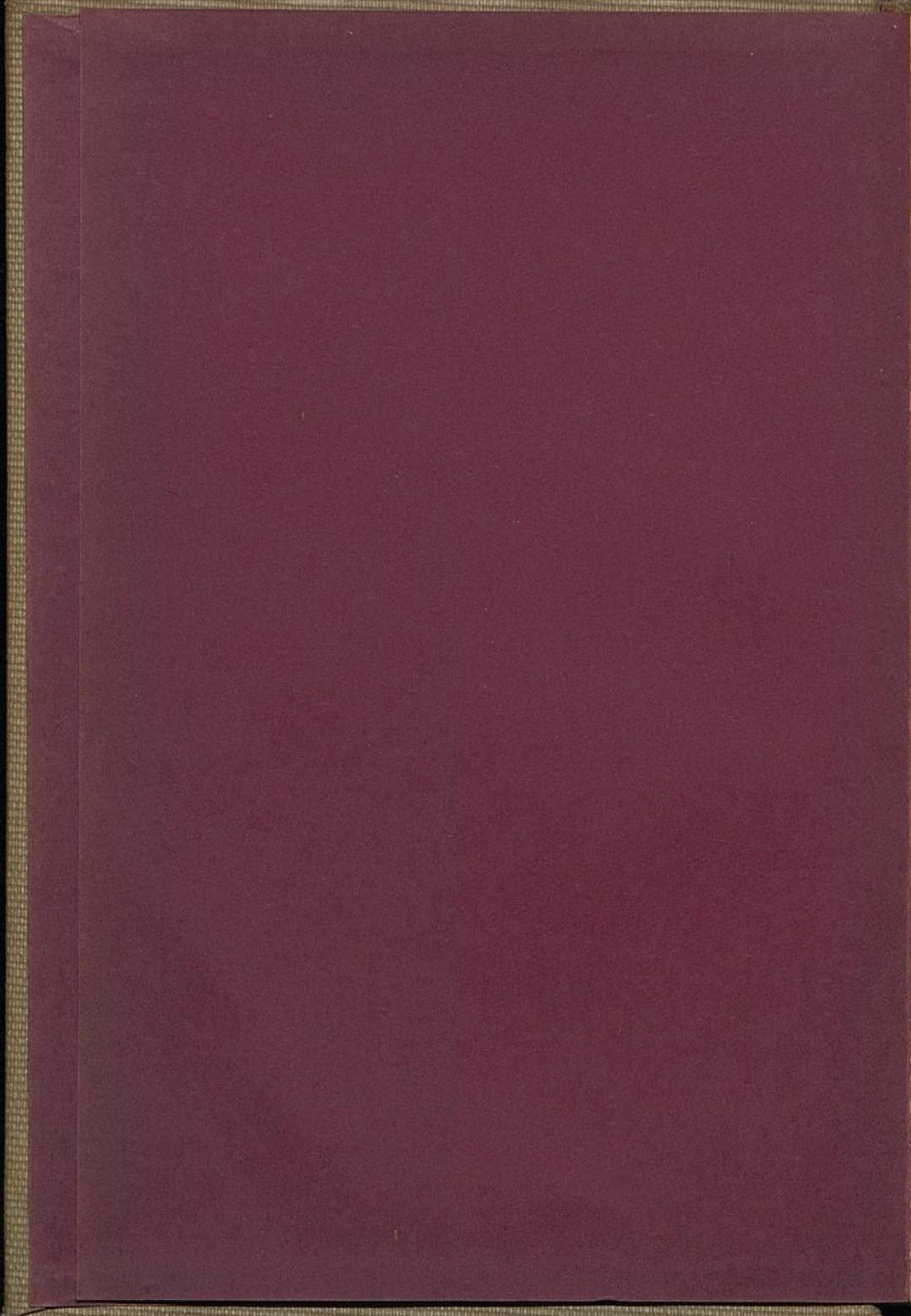
C. ANDREAE
DIE ENTWICKLUNG DER
THEORETISCHEN PÄDAGOGIK



15

P. 215





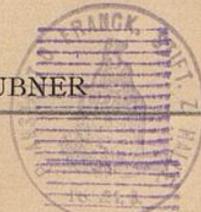
DIE ENTWICKLUNG DER
THEORETISCHEN PÄDAGOGIK

VON
CARL ANDREAE



LEIPZIG
DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER

1911



III A 83

G. A. 45.



P: 215

COPYRIGHT 1910
BY B. G. TEUBNER IN LEIPZIG

ALLE RECHTE,
EINSCHLISSLICH DES ÜBERSETZUNGSRECHTS, VORBEHALTEN

VORWORT

Die vorliegende Schrift möchte die Aufmerksamkeit auf ein Teilgebiet der Pädagogik lenken, das, nicht zum Vorteil der Sache in den Hintergrund gerückt, dem pädagogischen Durchschnittsinteresse fremd geblieben ist.

Vertiefte Lebensauffassung, das Gefühl einer gewissen Unzulänglichkeit und Unsicherheit den Aufgaben der Zukunft gegenüber, der Wandel der politischen und wirtschaftlichen Verhältnisse haben der Gegenwart zum Bewußtsein gebracht, daß man der nachwachsenden Generation nicht nur ein Erbe zu hinterlassen hat, sondern für ihre ganze geistleibliche Ausrüstung verantwortlich ist. Wo immer aber die Lebenslage den Sinn aufschließt für die Wichtigkeit der Erziehung, da eilt man zum Handeln und es besteht wenig Neigung, sich mit theoretischen Betrachtungen aufzuhalten. Die unmittelbaren Bedürfnisse scheinen plötzlich zu drängen, man will Taten sehen. In solchen Zeiten ist Reform die sammelnde Parole, und der Eifer, Mängel aufzudecken, verkehrte Wege nachzuweisen, auf Unterlassungssünden aufmerksam zu machen, wird nur durch die Zuversichtlichkeit übertroffen, mit welcher Vorschläge zur Besserung gemacht, Pläne ausgeheckt und wenn möglich ins Werk gesetzt werden. Da erinnert man sich plötzlich, daß und wie man erzogen worden ist. In rückschauender Betrachtung entsetzt man sich über die Versäumnisse, Fehler und Vergewaltigungen, die man

erfahren hat; es geht die Rede von geistigen Mißhandlungen, vor denen die Jugend geschützt werden müsse und die Zahl derjenigen, die sich stark und fähig fühlen, das verkehrte Erziehungssystem von Grund aus umzugestalten, ist Legion. Eifer und Interesse für die Sache, Begeisterung für Bildung und Wohlfahrt des Volkes, Mitleid mit der übel behandelten Jugend verdecken die Schwierigkeiten. Daher sehen wir ein eiliges Sichzusammentun in Vereinen und Gesellschaften, die bald da bald dort Hand anlegen. Daneben entsteht eine Literatur, die dasselbe Thema endlos variiert, und wenn auch Mode, Eitelkeit und Sensation ihren Anteil daran nicht verleugnen können, wenn auch die unberufen Mitredenden am lautesten sind und die Spreu überwiegt, so ist doch das alles ein unverkennbares Zeugnis für die starke pädagogische Ergriffenheit.

Zwei Strömungen lassen sich in dieser tumultuarischen, viele abstoßenden Bewegung unterscheiden. Die eine deutet auf eine gewisse Sehnsucht nach Innerlichkeit. Weiten Kreisen ist wenigstens eine Ahnung aufgegangen, wie die alles beherrschende Technik — im schlimmsten Sinne des Wortes — auch in die Erziehungsarbeit eingedrungen ist, wie das so wohl geregelte Geschäft des Unterrichts bei allem Fleiß und trotz der Planmäßigkeit meistens um den allein wertvollen Kern der werdenden Persönlichkeit nur eine Kruste herumlegt, die das Wachsen von innen heraus unmöglich macht und jede in die Tiefe gehende Einwirkung hindert. Daher der Ruf nach Befreiung der Jugend, der mitunter nicht ohne Gefährdung von Zucht und Disziplin leidenschaftlich erklingt, das Pochen auf das Recht der Eigenart und Anlage, die maßlose Verherrlichung der Individualität. Es ist die Äußerung des Respekts vor dem Anonymen im Menschen, der Zug zur Vertiefung. Man sucht am Unterricht zu reformieren, von dem man zu viel erwartete, hat erkannt, wie leicht er Außen-

werk und opus operatum bleibt und wie er trotz der Rede vom „erziehenden Unterricht“ den Erziehungsgedanken überwuchert hat. Pädagogisch hat aber auch der sogenannte Voluntarismus noch nichts geleistet. Die alten Anweisungen, Vorschriften und Paränesen erscheinen wohl hie und da neu aufgeputzt. Aber über eine Methode der Willensbildung, die in der Kompliziertheit der modernen Lebensverhältnisse sich immer schwieriger gestaltet, herrscht nach wie vor Verwirrung. Die Mittel, die Jugend mit einem starken, freudigen Wollen auszurüsten, haben sich weder vermehrt noch lassen sich die vorhandenen leichter handhaben und die Prediger ganz neuer Praktiken — wir denken dabei auch an die „Kunsterziehung“ — sind schon ziemlich kleinlaut geworden.

So wird die andere Strömung begreiflich, welche der Sache von außen beizukommen sucht. Man will von Grund aus und ganz „objektiv“ neu bauen. Das Kind wird zu einem Gegenstand der Untersuchung und Erforschung gemacht gleich einer Bazillenkultur und die Pädagogik soll vom Laboratorium aus reformiert werden. Alles was dort an die Spitze gestellt ist, so sehr vermißt, so nachdrücklich gefordert wird, bleibt vorerst ausgeschaltet. Das Typische, das Schematische, das Allgemeine soll zunächst herausgearbeitet werden, ob sich dann vielleicht auf dem Umwege der „Objektwissenschaft“ zu den ersehnten Werten gelangen läßt! Und weil nun das alles ungeschieden und ungeklärt durcheinander wogt, so wirft man sich auf die praktische Arbeit, gleitet vom Zentrum in die Peripherie. Schulorganisationsfragen, Fach- und Arbeitsunterricht, Kochschulen und Mädchengymnasien, Examensnöte und Berechtigungen, Unterrichtshygiene und Jugendspiele, Verkürzung der Unterrichtszeit und Abschaffung der Nachmittagsstunden, staatsbürgerliche Erziehung und sexuelle Aufklärung, Versuchsschulen und „Genie-

bildungsanstalten“ usw. — das ungefähr sind die Themen, die mit Vorliebe diskutiert, die Ziele, die verfolgt werden.

Es wäre unbillig, wollte man über der diesen Bestrebungen und Versuchen beigemischten Kritik des Bestehenden, welche meistens mehr Zuversicht als Sachkenntnis verrät, die mancherlei gesunden Ansätze und fruchtbaren Anregungen übersehen. Aber dieses chaotische, unausgereifte, in Halbheiten sich zersplitternde Tun treibt doch nur das Bedürfnis hervor eines sichern Ausgangspunktes und festen Standorts. Erziehung gedeiht nur, wo die ihr dienenden Maßnahmen aus einem Grundgedanken entspringen und einem Ziele zustreben. Einzelne Vorschläge mögen für sich noch so plausibel erscheinen — in den richtigen Zusammenhang gestellt, bedeuten sie doch vielleicht nur Übertreibungen, glänzende Einseitigkeiten, führen zu Kollisionen oder in Sackgassen. Da erscheint denn nichts nötiger, als eine sorgfältige Pflege der pädagogischen Theorie, der zusammenhängenden konsequenten Durchführung des Erziehungsgedankens unter Ausnutzung alles dessen, was die Vergangenheit gibt und lehrt. In dem Hin und Her von Beanstandungen, Meinungen und Projekten bedarf es einer unabhängigen, nur der Wissenschaft verantwortlichen Instanz, die das Ganze kritisch durchmustert, Auswüchse kenntlich macht, orientiert und Wege weist. Dazu kommt, daß die Ausweitung der ganzen Erziehungstätigkeit, die differenzierten Zwecke, die Anhäufung von Mitteln auf prinzipielle, bis zu den Wurzeln hinabreichende Überlegungen geradezu hindrängen. Die Pädagogik muß sich ihres philosophischen Ursprungs erinnern und bis zu jenen metaphysischen Werten hinabsteigen, die, wenn auch verdeckt und verkannt, doch die Seele ihres Getriebes bilden. Gerade diese Rückkehr zu den letzten und tiefsten Grundlagen wird nicht nur die Probleme aufs neue hervortreiben, sondern

auch die Motive beleben und sohin befreiend wirken. Wie nötig das ist, zeigt nicht nur der Gesamtzustand der pädagogischen Literatur, sondern auch die der pädagogischen Praxis drohende Gefahr der Erstarrung in Vorschriften und Regelwerk, in Tagwerkertum und beamtlichem Uniformismus. So sehr die Pädagogik dieser theoretischen Selbstbesinnung bedarf, — nicht minder nötig braucht sie Raum für die Betätigung wahrhaft pädagogischer Persönlichkeiten. Denn eine der verderblichsten Wirkungen der unsere Zeit beherrschenden Schulreglementierung ist die fortschreitende Ausschaltung des persönlichen Faktors, ich möchte sagen, die immer stärkere Verdünnung und Verflüchtigung jener Momente, welche, ohne sich begrifflich fassen zu lassen, doch das Beste bedeuten und geben.

Aus diesen und ähnlichen Gedanken ist die vorliegende Schrift erwachsen. Sie zeigt, was wir an theoretischem Kapital besitzen, indem sie das im Laufe der Zeit erarbeitete Gedankenmaterial in möglichst objektiver Weise vorlegt. Über Einreihung oder Ausscheidung einzelner Autoren mag Meinungsverschiedenheit bestehen. Ausgeschieden wurde alles, was unbeschadet seiner sonstigen Bedeutung der systematischen Fassung entbehrt, vielleicht entbehren mußte, z. B. Pestalozzi, in den man allerdings in der Neuzeit ein System hineinzugeheimnissen sucht. Das im dritten Teil Vorgetragene mag in gewissem Sinne als Ergebnis angesehen werden. Vielleicht habe ich da und dort geirrt; aber ohne zu irren, kommt man auch in der Pädagogik nicht vorwärts.

München, 28. Oktober 1910.

Der Verfasser.

INHALT

I UMFANG UND ART DER ERZIEHUNGSTÄTIGKEIT IN GESCHICHTLICHER ENTWICKLUNG

	Seite
Einleitung	I
1. Das griechisch-römische Altertum	4
2. Das Christentum und die Kirche	7
3. Renaissance und Humanismus. Theoretische Reaktionen	9
4. Pietismus, Rationalismus und Philanthropismus	12
5. Pestalozzi und die Volksschule.	15
6. Neuere Strömungen.	19

II DIE PÄDAGOGISCHEN THEORIEN

1. Die griechische Staatspädagogik und die theoretischen Ver- suche bei den Römern	25
2. Die pädagogischen Lehren des Christentums. Übergänge	32
3. Philosophische, kirchliche, enzyklopädisch-praktische Einflüsse	37
4. J. Locke und J. J. Rousseau	41
5. Die Aufklärungspädagogik. Ch. Trapp. J. N. Tetens	45
6. Philosophie und Pädagogik	53
Kant, Fichte, Hegel, Schelling, Herbart, Beneke, Schleiermacher.	
7. Der Einfluß der philosophischen Systeme auf die Ent- wicklung der Theorie	70
Niemeyer, Schwarz, Curtman, Weiller, Niethammer — Graser, Blasche, Wagner, Krause — Rosenkranz — Waitz, Ziller, Stoy, Rein.	
8. Die theologisch-konfessionellen Theorien	91
Baur, Palmer, Zezschwitz, Böhl — Sailer, Dursch, Stöckl.	
9. Neuere Versuche	99
Schmid-Schwarzenberg, Lindner, Döring, Willmann, Kreibig, Vogel, Barth.	
10. Die außerdeutsche Pädagogik	111
St. Mill, Spencer, Bain, Boone — Dupanloup, Joly, Compayré, Marion, Guyau, — C. Rosa, Angiulli, Ardigò, Romano.	

III ZUR GRUNDLEGUNG DER PÄDAGOGISCHEN THEORIE

1. Die Tatsache der Erziehung	126
2. Praxis und Theorie	128
3. Erziehung als Kunst	135
4. Pädagogik als Wissenschaft	141
5. Ziele, Wege und Probleme	156
Namenregister	187

I

UMFANG UND ART DER ERZIEHUNGS- TÄTIGKEIT IN GESCHICHTLICHER ENT- WICKLUNG

EINLEITUNG

Die Erfahrung lehrt, daß die Reflexion sich dem alltäglichen Tun am spätesten zuwendet. Was aus unmittelbarem Antrieb, instinktiv immer und überall geschieht, bedarf keiner besonderen Zwecksetzung. Durch das Bedürfnis legitimiert, erzeugt es durch Wiederholung feste Formen, die von einem Niederschlag naturalistischer Gedanken begleitet sein können, lange bevor absichtliche Überlegung sich ihnen zuwendet und die gesamte Tätigkeit einer planmäßigen Untersuchung unterstellt. In besonderem Maße gilt dies von der Summe jenes verschiedenartigen halb absichtlichen halb zufälligen Tuns, das wir unter dem Ausdruck Erziehung begreifen. Es ist daher schwierig, sie von ihren rohen Anfängen an und in ihren ursprünglichen Erscheinungsformen zu fassen.

Wie weit übrigens der Kreis aller in Betracht kommenden Tätigkeiten zu ziehen ist, darüber läßt sich streiten. Vorerst mag es genügen, wenn wir dabei an die pflegende oder regulierende Einwirkung der älteren Generation auf das Trieb- und Willensleben oder auf den Intellekt der jüngeren denken. Die Form dieser Einwirkung läßt sich freilich so einfach und grob vorstellen, daß man Spuren dieses Tuns auch in der Tierwelt findet, und Dar-

win sagt geradezu: „Die Eltern mancher Tiere erziehen sozusagen ihre Jungen“.¹⁾ Damit ist wenigstens auf die biologische Wurzel dessen, was wir erziehen nennen, hingewiesen. Die Natur setzt die embryonalen Einflüsse auf das Individuum auch nach der Geburt in anderer Form fort und die erziehende Tätigkeit erscheint als eine Art von Anpassung im Dienste der Lebenserhaltung. Mütterliche Pflege ist das elementarste Stück der Erziehung. Wählt ein bewußter Wille unter den möglichen Beeinflussungen im Sinne einer vorgestellten künftigen Gestaltung aus, so liegt in dieser höchsten Form auch noch die Selbsterziehung beschlossen.

Wendet man sich von dieser Betrachtung aus der Perspektive zur Geschichte, so erscheint als erste Voraussetzung für das Aufkommen einer erziehenden Tätigkeit das Zusammenleben, die menschliche Gemeinschaft. Erst wenn sich auf dem materiellen Unterbau überindividuelle Beziehungen geknüpft haben, gewinnt der Anpassungsprozeß, dem der Einzelne unterworfen wird, eine bestimmtere Gestalt. Aber man wird doch von einem Erziehen in der üblichen Bedeutung nur mit großer Einschränkung reden dürfen. Wo die Vorstellung von der Zukunft im Bewußtsein noch nicht Bestand gewonnen — Th. Waitz berichtet von Naturvölkern, die des Morgens

1) Darwin, Ch. Die Abstammung des Menschen. Leipzig, Ph. Reclam I. S. 109. Es wird auf die Katze und den Habicht hingewiesen.

Ch. Letourneau (*L'évolution de l'éducation* Paris 1898) führt eine Reihe von Beispielen aus den verschiedenen Klassen des Tierreichs an, um ihre erziehliche Tätigkeit, insbesondere die der Mütter zu erweisen, z. B. „L'ourse mère s'applique avec zèle à dresser ses oursons; elle leur apprend à marcher, à grimper, à manger et, pour y réussir, elle n'épargne ni les punitions, ni les coups de pattes, ni les soufflets, ni même de légers coups de dents. — On a vu de même une femelle d'éléphant donner une leçon de natation à son petit et le corriger pour son indocilité.“ S. 7 u. 8.

das Bett verkaufen, das sie des Abends brauchen¹⁾ —, da fehlt es für eine erziehende Tätigkeit an dem wesentlichsten motivierenden Moment. Zwar werden zur Abwehr von Belästigungen Einwirkungen der Erwachsenen auf die Jugend, wo sie unbequem wird, nicht ausbleiben, und in der Herbartischen „Regierung“ sind sie pädagogisch gewürdigt. Aber wenn hier auch objektiv eine erzieherische Tätigkeit vorliegt, so darf man doch jene gedankliche Scheidung nicht voraussetzen, welche dem Jugendalter die Vorbereitung für das künftige Leben zuweist.²⁾

Gemeinschaften gedeihen nicht ohne Regiment. Schön Familien und Sippen erzeugen das Verhältnis von Herrschaft und Unterordnung und größere Verbände erhalten sich nur durch Kampf. So wird der Krieg auch der Vater der Erziehung. Gemeinschaftliche Operationen, hier Angriff, hier Verteidigung, fordern Mut und Ausdauer und vor allem Gehorsam und Zucht. An sie mußte ebenso gewöhnt werden, wie die Führung von Waffen oder die Benutzung von Werkzeugen zur Bebauung des Bodens eine gewisse Anleitung und Übung voraussetzten. Wie sich daher schon auf dieser Stufe die Gewöhnung an den Willen wendet, so nehmen letztere die durch das Ziel vorbereitete Nachahmung in Anspruch, führen zur Geschicklichkeit und begründen damit eine gewisse Intelligenz. Sachlich hat das Naturvolk dem nachwachsenden Geschlecht nichts zu überliefern.³⁾

1) Anthropologie der Naturvölker I. Bd. v. Gerland.

2) Über das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern bei den Naturvölkern handelt S. R. Steinmetz in J. Wolf's Zeitschrift für Sozialwissenschaft I. 1898.

3) Vgl. zu dem Ganzen: Die Geschichte der Erziehung in soziologischer Beleuchtung v. P. Barth, eine Reihe von Abhandlungen in der von ihm herausgegebenen Zeitschrift für wissenschaftliche Philosophie und Soziologie. Von Jahrgang XXVII an 1903. I. Bd. 27. S. 67 auch S. 79 und 227.

Sobald sich im primitiven Staatswesen Stände aussondern, macht sich diese Differenzierung auch in der Erziehung bemerklich. Der durch Teilung der Funktionen noch befestigte Gemeinschaftsgedanke steigert die Sorge für diejenigen, welche die Zukunft verbürgen. Dieser Sorge widmen sich außer der Familie die Priester, welche als Vertreter der Religion, deren Gemeinschaft bildende Kraft frühe erkannt wird, fast in allen Staaten auftreten. Auch in den rohen, sittlich anstößigen Formen der Religion verkörpert sich eine wichtige erzieherische Instanz, sofern es sich um Gehorsam gegen die Götter handelt, als Repräsentanten der Macht. Die Religion wird zu einem wesentlichen Element der Zucht, bei den verschiedenen Völkern in verschiedenem Grade, in sozusagen klassischer Gestalt bei den Juden. In der Auswahl der sich von selbst anbietenden Erziehungsmittel verändert sich nichts und zu einer besonderen Pflege des intellektuellen Lebens durch Unterricht besteht noch keine Veranlassung. Das griechische Altertum verlegt allerdings die späteren Bildungsmittel mit ihren musischen und gymnastischen Bestandteilen weit zurück in das Heroenzeitalter und läßt selbst den homerischen Helden einen weitgehenden Unterricht angedeihen. Der Kentaur Cheiron, als „Personifikation der mythisch-heroischen Pädagogik“¹⁾, unterrichtet der Sage nach seine Schüler selbst in der Kräuter- und Heilkunde (ιατρική) sowie in der Seherkunst (μαντική).

I DAS GRIECHISCH-RÖMISCHE ALTERTUM

Für die weitere Entwicklung der Erziehungstätigkeit sind die klassischen Völker typisch, nicht nur durch ihr

1) Vgl. J. Cramer, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts im Altertum. Elberfeld 1832 I. S. 158. Pauly, A. Real-Enzyklopädie der klassischen Altertumswissenschaft III. S. 26.

Staatswesen, sondern auch durch ihre Kultur. Die Sicherung jenes erforderte die Normierung der Jugend-erziehung in allen das öffentliche Interesse berührenden Stücken. Die kleinen Staaten Griechenlands können sich nur behaupten bei einem durch systematische körperliche Übung zur Kriegstüchtigkeit und Kampfbereitschaft erzogenen Volk. Daher bildet die Gymnastik von Alters her den Grundstock der griechischen Bildung. Die priesterlose, heiliger Urkunden entbehrende Religion, der Familienüberlieferung anvertraut, wird öffentlich in kultischen Handlungen und festlichen Veranstaltungen, deren Hauptbestandteile Gesang und Tanz. Daher steht der Unterricht in der Musik im Dienste der Götter und wird in seiner Entwicklung, sofern sich ihm alles anschließt, was geistig nährt und hebt, zum Zentrum des Unterrichts überhaupt.¹⁾ Daß die Theorie später sich bemüht, nicht nur das historisch Überkommene zu rechtfertigen, sondern auch tiefer aus- und umzudeuten, ist ebenso bemerkenswert wie die Tatsache, daß das Auftreten der umwälzenden Kunst des Schreibens und Lesens in die Geschichte des Unterrichts den Einschnitt nicht gemacht hat, den man erwarten sollte. Daß der Erwerb dieser Fertigkeiten dem privaten Unterricht überlassen blieb, läßt einen Schluß machen auf ihre Anwendung.

Als Ergebnis läßt sich hervorheben, einmal daß man der Jugend eine bestimmte Bildungszeit zuweist, deren strenge Ausnützung bis zur Härte gesteigert wird, zum andern, daß sich der Unterricht allmählich von der sonstigen pädagogischen Einwirkung ablöst und einen immer breiteren Raum einnimmt, wie denn von der Schule,

1) Barth a. a. O. Bd. 28. S. 325 auch Cramer a. a. O. S. 245.

dem διδασκαλείον, schon in der ältesten Zeit die Rede ist¹⁾, endlich daß das Lehren schon zu einem Geschäft zu werden beginnt. Zwar haben die Lehrer die Götter zu Ahnherrn, aber ihrem Ansehen, insbesondere soweit sie die genannten Fertigkeiten beibringen, hat die vornehme Abkunft nichts genützt.

Rom vermochte diesem griechischen Erbe aus Eignem wenig hinzuzufügen. Wie auf dem Gebiete der geistigen Güter überhaupt machte es auch in der Erziehung bei seinem Rivalen „eine Anleihe“ und übersetzte lediglich die griechischen Einrichtungen ins Römische. Der aristokratische Charakter des Bildungswesens erhielt sich. Aber die Eigenart des römischen Familienlebens gab vermöge der Stellung der Frau der Erziehung ein besonderes Gepräge.²⁾ Während der wichtigsten Altersperiode kam ein sittliches Moment zur Geltung, das man in Griechenland nicht kannte, und die mütterliche Erziehung wurde höher gewertet als die reichsten Gaben. Aus dem griechischen Erbe wählte der Unterricht das für römische Zwecke passende Lehrgut. Um seinetwillen lernte man eine fremde Sprache. Das Ziel war der Erwerb jener Mittel, die allein im Staate Macht und Ansehen versprachen und sich in der Beredsamkeit zusammenfaßten.³⁾ Die Form des Unterrichts änderte sich nicht; das Verfahren war rauh und dem „Pädagogen“ war die Anwendung der Körperstrafe nicht verboten.

1) Pauly a. a. O. S. 32 erwähnt, daß die Didaskaleia schon in Solons Gesetzen genannt werden.

2) Cramer a. a. O. S. 367. 372. Pauly a. a. O. S. 41 nennt als römische Tugenden: honestas, gravitas und virtus, wozu später noch die urbanitas — gewissermaßen: die Außenseite der hellenischen καλοκάγαθία — gekommen sei.

3) In diesem Sinne spricht sich namentlich Cicero aus.

Griechen und Römer lebten in der Atmosphäre des Staatsgedankens, welcher alles, was Gesetz und Sitte in Erziehungsangelegenheiten schufen, beherrschte und begrenzte, wenn auch die Entwicklung da und dort darüber hinaustrieb und in einer Art von schmückendem Beiwerk sich verdichtete. Im Grunde kommt jedem der Erziehungsanteil zu, auf den er nach seiner späteren Stellung im Staate Anspruch zu machen berechtigt ist.

2 DAS CHRISTENTUM UND DIE KIRCHE

Mit dem Christentum trat eine fundamental verschiedene Auffassung in die Welt ein. Noch Seneca konnte schreiben: *Liberos quoque, si debiles monstrosique editi sunt, mergimus. Non ira sed ratio est a sanis inutilia secernere.*¹⁾ Solcher Anschauung wird der absolute Wert des Menschen entgegengesetzt, die Erziehungspflicht der kleinsten menschlichen Gemeinschaft, der Familie, die Teilnahme an der höchsten idealen Gemeinschaft, der βασιλεία τῶν οὐρανῶν, die später gegenständlich wird in der Kirche. Die Erziehung erstreckt sich auf alle, sie reicht über die Welt hinaus, sie wird im Gegensatz zur äußeren Formung innere Wandlung. Doch dies ist nichts als das ideale Thema, dem die Variationen der Geschichte sich nur vergleichsweise annähern. Den Vortritt hat die Familienerziehung. Die intellektuelle Bildung steht an zweiter Stelle. Das Schulmäßige tritt anfänglich in kirchlichem Gewande auf, sofern es sich um die Aneignung des christlichen Vorstellungskreises handelte. Die höhere Bildung erscheint

1) Daß ein Mann, dessen Anschauungen vielfach mit denen des Apostels Paulus zusammengestellt wurden, so schreiben kann, beweist die tiefe Kluft zwischen antiker und christlicher Lebensauffassung.

noch in heidnischer Fassung. In der Kulturüberlieferung bemerken wir eine gewisse Neuerung. Die neue Gemeinschaft fühlt sich dem Überkommenen gegenüber verlegen und befangen. Jene wird erst überwunden, als man sich daran machte, dem bereit gestellten Erbe der hellenisch-römischen Kultur die christlichen Ideen einzubilden. Allmählich entwickelt sich auf dem Boden des Christentums ein neues Schul- und Bildungswesen im Rahmen des Klosterwesens, nach Inhalt und Form die Tradition wahrend, aber bestrebt und fähig, sie mit neuem Geist zu füllen und durch den Zuwachs an Schöpferkraft jugendfrischer Völker imstande, zu reicher Blüte emporzuwachsen. Die Ausdehnung des Unterrichts auf weitere Volkskreise blieb allerdings in der Hauptsache theoretische Forderung. Die Unterrichtstechnik beschränkte sich auf die alten Formen. Die Zucht war rauh, mitunter roh. Die Unterrichtsergebnisse bewegten sich in der Peripherie. Das Gedächtnis war die zumeist in Anspruch genommene psychische Funktion. Unterrichten war wesentlich Tradieren, wie wir noch bei L. Vives lesen: *Doctrina est traditio eorum, quae quis novit, ei qui non novit.*¹⁾

Die Kirche wird allmählich zu einem gewaltigen Erziehungsinstitut. Rückgrat ihrer Maßnahmen sind die kultischen Formen — man denke z. B. an die Beichte —, die allerdings in dem Grade der Veräußerlichung anheim fallen, in welchem sie sich zu Macht- und Herrschaftsmitteln auswachsen. Durch die auf ihrem Boden entstandenen Anleitungen zur Gewissensforschung und Selbstdisziplinierung schuf sie trotz der eigentlichen

1) Vgl. zu L. Vives, Die instruktiven Auseinandersetzungen v. F. A. Lange in Schmidts Enzyklopädie. Bd. IX.

Ablehnung mystischer Strömungen ein reiches Material praktisch-psychologischer Erziehungsmittel, welche von der bis zum heutigen Tage stiefmütterlich behandelten Willensbildung keineswegs voll ausgenützt sind. Die Gewöhnung erfuhr im Dienste der Kirche eine Ausbildung, die ihr selbst verhängnisvoll werden sollte. Denn das starre System imponanter Objektivität erzeugte aus sich selbst die Reaktion, in Personen und Einrichtungen.

3 RENAISSANCE UND HUMANISMUS THEORETISCHE REAKTIONEN

Die wissenschaftliche Arbeit, trotz ihrer Gebundenheit durch einzelne mit staunenswerter Gelehrsamkeit ausgerüstete Persönlichkeiten vertreten, hatte allmählich durch die Entstehung der Universitäten eine besondere Mitteilungsform gefunden, und von da ab bewegte sich die Entwicklung des Unterrichtswesens der bisherigen Richtung entgegen von oben nach unten. Einzelnen Ständen, z. B. den Rittern, war es gelungen, die Heranbildung ihres Nachwuchses in besonderer Weise zu organisieren und so differente Erziehungssysteme zu schaffen. Renaissance und Humanismus stehen beide im Dienste der lange vorbereiteten individualistischen Reaktion. Jene setzt die in der Eigenart und Schöpferkraft des Individuums begründeten Ansprüche durch, dieser gibt durch Vertiefung in den Geist der wieder erweckten klassischen Autoren dem Leben einen reicheren Inhalt und damit indirekt den Anstoß zu einer neuen Wissenschaft der Sachen. Dazu kommt als drittes Moment das religiöse Bedürfnis, in welchem sich der unterdrückte subjektive Faktor mit allem Nachdruck geltend machte. All das wirkte zusammen zu einer Be-

fruchtung des Erziehungsgedankens. Man suchte nach neuen Bildungszielen. Aber es braucht lange Zeit, bis der Same aufgeht und in Einrichtungen und das Leben beeinflussenden Gedanken merkbar wird. Zwar tauchen unter dem Einfluß religiöser Motive da und dort Versuche auf, über den bisherigen Rahmen hinaus, den Unterricht nach unten auszudehnen. Doch schafft nur die religiöse Unterweisung eine besondere Form. Der sogenannte gelehrte Unterricht bewegt sich in der überkommenen Bahn und die Schuleinrichtungen der Protestanten unterscheiden sich von denen der Katholiken nicht wesentlich. Die großen Gedanken des Humanismus drohen unter einer sprachlich-formalistischen Richtung zu verkümmern.

Da beginnt von einer Seite, welche bisher die praktische Pädagogik noch nicht beeinflußt hatte, von der theoretischen Betrachtung des Erziehungsgeschäftes eine Bewegung in den Gang der Dinge einzugreifen, welche von da ab nicht mehr ganz zum Stillstand kommen sollte. Zwar waren didaktische Überlegungen nicht unterblieben, aber sie vermochten auch da, wo sie über das Gebräuchliche hinausgingen, gegen Hergebrachtes nicht aufzukommen. Nun war der Lehrstoff zu einer schwer zu bewältigenden Masse angewachsen, die Erfolge des im Mittelpunkt stehenden Sprachunterrichts waren wenig befriedigend, die Formen der Überlieferung waren erstarrt, die Einrichtungen versagten neuen Aufgaben gegenüber; da erwachte die Kritik auch des Unterrichtsverfahrens. Abgesehen von leichteren Rasonnements, wie z. B. bei M. de Montaigne¹⁾, suchte man dem gesamten pädagogischen Betrieb in Haus und Schule beizukommen,

1) Montaigne, M. de. Essais I. bes. Kap. 25.

zumal in der neuen Gesellschaft die Auffassung herrschte, daß nicht die Kirche sondern die weltlichen Gemeinschaften als Hauptinteressenten die entsprechenden Anordnungen für eine zweckmäßige Erziehung zu treffen hätten, wie denn schon auf der Grenzscheide des 15. und 16. Jahrhunderts P. Vergerio¹⁾ dem Staate ausdrücklich die Aufgabe zuwies, den Unterricht und die Erziehung gesetzlich zu ordnen. Auf einem so vorbereiteten Boden kann A. Comenius es unternehmen, die Erziehungstätigkeit aus dem Gesichtspunkt eines weitherzigen, praktischen Christentums als Ganzes zu behandeln. Er sieht in ihr die Weiterleitung der Kultur, Kinderschule und Hochschule umspannend und trägt von diesem Gedanken aus das Rohmaterial zusammen zu einem pädagogischen System. Allerdings seine praktisch-didaktischen Versuche bleiben in den Anfängen stecken. Aber Gedanken wie: dem ganzen Volke eine entsprechende Schulung angedeihen zu lassen, das weibliche Geschlecht nicht ausgenommen, der Muttersprache ihr Recht zu geben, die Sinnestätigkeit zum Ausgangspunkt für den Unterricht zu nehmen, Seh- und Sprechunterricht zu verbinden — sie gehen der Pädagogik nicht mehr verloren und enthalten Keim und Antrieb für vielseitige Überlegung. Schon sein älterer Zeitgenosse W. Ratichius hatte die Aufmerksamkeit auf methodische Erwägungen gelenkt und den lediglich um den Stoff besorgten Gelehrten den Gedanken zum Bewußtsein gebracht, daß es eine Unterrichtskunst gebe, die

1) „Ganz modern ist, daß Vergerius schon die staatliche Erziehung fordert, da der Staat das größte Interesse an einer wohlgesitteten Jugend hat.“ F. Heman, Geschichte der neueren Pädagogik. Osterwiek 1904. S. 20. De ingenuis moribus ac liberalibus studiis Venet. 1390.

es unter Umständen ermögliche, Zeit und Mühe zu sparen und sicherer zum Ziele zu kommen. Wenn auch seine Schuleinrichtungen die Probe nicht bestanden, so zeigten sie doch die Wichtigkeit der Lehrpläne und gaben dem pädagogischen Denken einen fruchtbaren Anstoß.¹⁾

4 PIETISMUS, RATIONALISMUS UND PHILANTHROPISMUS

Daß all diesen Bestrebungen ein besonderer Einfluß auf die Verbesserung der Schuleinrichtungen und des Unterrichtsbetriebes nicht zugeschrieben werden kann, von vereinzelt Anläufen abgesehen, mag in der Hauptsache auf Rechnung der ungünstigen Zeitverhältnisse zu setzen sein. Empfindlicher zeigte sich das Schulwesen für den Wandel der Lebensanschauungen, für die Verschiebungen in der gesellschaftlichen Schichtung mit ihren wechselnden Bedürfnissen, wie denn von nun ab alle geistigen Strömungen, sofern sie zu einer gewissen Kräftigkeit gediehen, sich in irgendeiner Form in der Jugendbildung widerspiegelten. Mußte sich doch selbst das Bildungsideal der alten Lateinschule gefallen lassen, nach den Bedürfnissen des Adels umgemodelt zu werden. Viel tiefer gingen die Wirkungen der in Opposition gegen die Orthodoxie entstandenen religiösen Bewegung. Der seelsorgerische Grundtrieb des Pietismus erhielt in der Person A. H. Franckes einen mächtigen pädagogischen Ausdruck. Seine schulischen und Anstalts-Unternehmungen, welche ihn bei aller Einseitigkeit und Übertreibung auf dem religiösen Gebiete als einen feinfühlenden und klugen Kenner der Zeit und ihrer Forderungen zeigten,

1) Zu Raticius vgl. G. Vogt, Raticius der Vorgänger des Amos Comenius, Langensalza 1894.

erweiterten den Horizont und eröffneten durch ihr glückliches Gelingen und ihre unverkennbaren Erfolge der unterrichtlichen Tätigkeit ganz neue Bahnen. Seine vorbildlichen Einrichtungen für die Erziehung der Armen und Verlassenen, für den Unterricht des gemeinen Volkes, sein Blick für das soziale Bedürfnis eines Unterrichts in einer im Leben verwertbaren Fertigkeit, die instinktive Vorausnahme des realistischen Unterrichts — sie hätten allein hingereicht, das, was er aus der Not der Zeit herausgeschaffen, zu einer pädagogischen Station in der Geschichte zu machen. Indem er aber ferner die Gedanken des Raticius und des Comenius weiter verfolgend erkannte, daß sich in der Erziehungsarbeit Befriedigendes nicht erreichen lasse, ohne die Ausbildung derjenigen, welche sich ihr berufsmäßig widmen, planmäßig anzufassen, stellte er zuerst die Lehrerbildung in die Reihe der pädagogischen Probleme.¹⁾

Unterdessen war eine neue Weltanschauung, getragen durch eine alles erklärende rationalistische Philosophie im Bunde mit einem von England über Frankreich importierten Naturalismus, hinreichend erstarkt, um gegen den Pietismus reagierend auch auf pädagogischem Gebiet wirksam einzusetzen. Der Apostel der neuen Lehre war Basedow, von Charakter nicht einwandfrei, aber willensstark, schaffensfroh, durch nichts zurückzuschrecken. Er will, mit seinen Worten zu reden, „die Schulnot beendigen“. Daß „die Erziehung ein kleiner Teil und Anhang des Unterrichts — statt umgekehrt —, dieses ist des jetzigen Europas größtes Unglück“. Den Grund sieht er in dem Übermaß des Lehrstoffes, ins-

1) Aus den Veranstaltungen zur Ausbildung von Lehrkräften für seine Schulen stammen die Anregungen, aus denen später die Seminare hervorgingen.

besondere der Sprachen, in der Vielwisserei, in den Mängeln der Methode. „Unsere Kindheit und Jugend lebt nicht sondern sie lernt etwas. Und gute Erziehung wäre nur möglich, wenn sie lebte.“ Darum muß an die Stelle der nur historisch gestützten Erziehungs- und Unterrichtsgewohnheiten ein Verfahren treten, das sich bei jedem Schritt vor dem Forum der Vernunft rechtfertigen läßt, und alles ausgemerzt werden, was auf Grund einer falschen Kulturentwicklung mit der Natur und ihren Forderungen in Widerspruch geraten ist. Dadurch soll Nutzen und Wohlfahrt der Allgemeinheit gefördert und das Glück des Einzelnen begründet werden. Die starke Resonanz, welche die großsprecherischen Verheißungen bei einem keineswegs urteilslosen Publikum fanden, beweist, welch hohen Grad die Sehnsucht nach Befreiung von den herrschenden Schulübeln erreicht hatte.¹⁾

Nach diesen Grundsätzen suchte der Philanthropismus die Erziehung zu rationalisieren und zu naturalisieren. So unterzog er zunächst den Lehrstoff einer kritischen Durchmusterung. Die alten Sprachen erfuhren eine Mindereinschätzung, die Realien treten in den Vordergrund, die Pflege und Übung des Körpers kommen zu ihrem Recht, die Zucht soll im Gegensatz zum bisherigen Verfahren mit Milde geübt, das Lernen leicht und angenehm gemacht werden. In diesem Sinn war es Aufgabe der Didaktik, mit Bedacht das jeder Stufe angemessene Pensum auszuwählen und die Wege sicherer aber bequemster Aneignung ausfindig zu machen, auch Spiel, Lust und Ehrgeiz in Dienst zu nehmen. Die Lehr-

1) Basedow, J. B. Praktische Philosophie für alle Stände. Dessau 1777. II, Abschnitt 6 und 7.

bücher, denen eine besondere Wichtigkeit beigelegt wird, sind planmäßig und systematisch durch „eine Akademie geschickter Männer“ zu verfertigen und da „Bücher nicht das einzige Werkzeug des Unterrichts“, so muß „eine Handlung mit Edukationswaren“ das zur Ausstattung der Lehranstalten an Bildern, Tabellen, Modellen usw. Nötige bieten.¹⁾ Damit verband sich in gewissen Kreisen eine Mißachtung der Schule, man glaubte durch Sonderbehandlung des Einzelnen den Aufgaben der Erziehung besser gerecht werden zu können. Daher blüht das Institut der Hofmeister, erzeugt eine eigene Literatur und regt zur Behandlung von Fragen an, die erst in der Gegenwart wieder die Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Weil man an die Macht der Erziehung glaubte, durch sie die Staatswohlfahrt zu fördern gedachte, das Volk aufklären und zur Toleranz emporbilden wollte, so erschien die Fürstenerziehung von besonderer Wichtigkeit und man widmete ihr ebensoviel Nachdenken, als den Mitteln und Maßnahmen, durch welche Volksschulen geschaffen und der Schulzwang durchgeführt werden könnte.

5 PESTALOZZI UND DIE VOLKSSCHULE

So wird der Kreis der erziehlichen Arbeit durch den Philanthropismus nach allen Richtungen erweitert und das Interesse an Erziehungsfragen in allen Schichten der Gesellschaft so gesteigert, daß selbst die Gegenwehr zu einer tieferen Erfassung der pädagogischen Aufgaben beitragen muß. Man kann die Entstehung des Neuhumanismus, die aus ihm herausgeborene Altertumswissenschaft, endlich das Auftreten des verhängnisvollen

1) Basedow a. a. O. S. 106. 107.

Begriffs der formalen Bildung und die Begründung des heutigen Gymnasiums auf diese Rechnung setzen. Der Gedanke der Volksschulbildung wird durch Pestalozzi tiefer erfaßt, aus der Region platter Nützlichkeit herausgehoben, auf den Boden eines tatkräftigen Idealismus verpflanzt und mit den Triebkräften der Volksseele in Verbindung gesetzt. Dadurch eröffnet sich ein ganz neues Feld der Betätigung. Kulturpolitik und Menschenliebe werden gleichermaßen aufgerufen. Der Gedanke, daß es sich nicht darum handelt, für viel Geld aus Reichen Menschen zu bilden, wie Basedow sich ausdrückte, sondern in jedem, auch dem Ärmsten, das Menschliche herauszuarbeiten, wird Gemeingut. Es erscheint als eine würdige Aufgabe, sich um die Aufdeckung der elementaren Funktionen und um die Bereitstellung der elementaren Mittel zu bemühen, welche diesem hohen Zweck dienstbar gemacht werden können.

Durch Pestalozzi war ein frischer Zug in das pädagogische Tun und Treiben gekommen und vom 19. Jahrhundert ab entwickelt es sich wesentlich unter den von ihm ausgehenden Antrieben. Nicht als ob jetzt von einem pädagogischen System zu reden wäre. Den aus seiner Schule hervortretenden Versuchen gelingt es ebenso wenig wie ihm selbst, die ganze Fülle seiner Gedanken in restlose begriffliche Fassung zu bringen. Man bemüht sich vielmehr die reichen Anregungen praktisch zu gestalten. Die Unterrichtstätigkeit sollte — nach dem von Pestalozzi akzeptierten Ausdruck — mechanisiert werden. Das Methodische tritt in den Vordergrund. Es gilt auf allen Lehrgebieten die elementarischen Verfahrensweisen festzulegen. Dazu trieb auch das praktische Bedürfnis. Aufgeklärte Staatsmänner sahen in der Volksbildung das wichtigste Hilfsmittel ihrer Pläne.

Schulen waren aber nicht möglich ohne Lehrer, die erst gebildet werden mußten. Dazu bedurfte es eines gewissen populär-pädagogischen Gedankenniederschlags, den man Pestalozzisch nannte, der sie befähigen sollte, im Sinne des Meisters zu wirken. Wie dieser freilich an den künftigen Volksschullehrer heranzubringen sei, was es überhaupt mit der Lehrerbildung auf sich habe, darüber herrschte völlige Unklarheit. Nur das wurde deutlich, daß sich das Großkapital des Schweizer Reformators sehr schwer in die Kleinmünze des praktischen Gebrauchs umsetzen lasse.

Die nächste Zeit widmet sich mit Eifer der Schaffung von Volksschulen. Das Vertrauen auf die Allmacht der Erziehung war so groß, daß all die Schwierigkeiten, welche sich in Gestalt von Knappheit der Mittel, Mißtrauen, Vorurteil und Ungeschick der Personen entgegenstellten, gering geschätzt wurden und man in vielversprechenden Lehrplänen sich nicht genug tun konnte. Dabei herrschte aber in der Auswahl der für die Volksschule geeigneten Lehrgegenstände ebenso große Unsicherheit wie in der Begrenzung der Stoffe. Man vergriff sich nach beiden Seiten.¹⁾ Nimmt man hinzu, daß auch die zur Heranbildung von Lehrern in Bewegung gesetzten Mittel nicht immer die zweckmäßigsten waren, so kann niemand die Rückschläge und Enttäuschungen überraschend finden. Die wiederholten Revisionen der Lehrpläne erstrecken sich über Jahrzehnte und bedeuten nicht immer einen Fortschritt. Schließlich schlug die vermeintliche Erkenntnis, sich in wesentlichen Punkten übereilt und dem Volke eine Bildung zgedacht zu haben,

1) Man vgl. den bayerischen Lehrplan für Volksschulen vom Jahre 1804.

die weder seiner Reife noch seiner Lage angemessen sei, in ein direktes Hemmnis um für die Entwicklung der neuen Schulgattung überhaupt. Unangenehme politische Erfahrungen mußten die also eingeleiteten Erwägungen unterstützen, so daß die schon von E. v. Rochow¹⁾ erwähnten und widerlegten Einwände und Besorgnisse um die Mitte des Jahrhunderts mit erneuter Kraft wieder aufleben konnten. Unterstützt von einer plumpen Popularpsychologie ließ man sich so zu einer solchen Einengung des in der Volksschule zu behandelnden Lehrstoffes führen, daß tiefere Wirkungen von vornherein ausgeschlossen waren.²⁾

Inzwischen war man auf dem neuumgrenzten didaktischen Gebiet keineswegs müßig und die methodischen Erörterungen im gesamten Umkreis des Elementarunterrichts bedeuten zugleich eine wesentliche Erweiterung der unterrichtlichen Tätigkeit nach unten, die bald auch auf diejenigen ausgedehnt wurde, welche wegen mangelhafter Sinnesorgane besonders behandelt werden mußten. So wurde der Grund gelegt zu tieferen didaktischen Überlegungen, in welche die höheren Schulen allerdings erst später hineingezogen wurden, da sie nach einer andern Seite in Anspruch genommen waren. Die Erschütterungen durch den Philanthropismus waren überwunden und der solide Betrieb der klassischen Sprachen war wieder in Gang gekommen. Aber die wirtschaftliche und die wissenschaftliche Entwicklung drängten gleichermaßen zu einer Differenzierung der Bildungswege.

1) v. Rochow. Versuch eines Schulbuchs für Kinder der Landleute oder Unterricht f. Lehrer etc. 4. Aufl. Berlin 1810. Vgl. Vorbericht zur ersten Ausgabe S. V.

2) Leider waren die „preußischen Regulative“ das Vorbild vieler anderer Lehrpläne geworden.

Nicht nur das Bedürfnis, statt des langen Umwegs durch das klassische Altertum rascher in Gebiete eingeführt zu werden, die dem künftigen Berufsleben nahe lagen, forderte Berücksichtigung — auch die Überfülle von Stoff, welchen die moderne Kultur zur schulmäßigen Verarbeitung mittlerweile bereit gestellt hatte, fiel größtenteils aus dem Rahmen der bisherigen Schuleinrichtungen heraus.

6 NEUERE STRÖMUNGEN

Damit treten wir auf jenes große Feld pädagogischer Eroberungen, welches nicht nur durch eine ganze Reihe äußerer Einrichtungen, sondern auch durch neue Gesichtspunkte, Aufgaben und Betätigungsformen gekennzeichnet ist. Die Unterrichtsgegenstände werden an neuen Maßstäben gemessen, der Bildungsbegriff nimmt neue Elemente in sich auf, er wandelt sich. So konnte es geschehen, daß die erst aus praktischen Erwägungen geschaffenen modernen Schulgattungen alsbald eine ideale Deutung erfahren, während man andererseits die freigeordneten Bildungsmittel in den Dienst fachlicher Unterweisung stellte, so daß sich die Berufsschulen von Jahr zu Jahr mehrten. Das lebhafteste Interesse nahm die unterrichtliche Ausnützung des durch die Naturwissenschaft herausgearbeiteten Wissensstoffes in Anspruch. Dabei handelt es sich nicht sowohl um die mehr oder minder vollkommene Aneignung naturwissenschaftlicher Kenntnisse, als vielmehr darum, daß durch eine Art von Reduktions- oder Destillationsprozeß aus der Summe des Wissenswertes das Bildungsmäßige freigemacht und neben der Vermehrung der Einsicht zu einem wirkungsvollen Ferment der geistigen Entwicklung werde, ein Problem, das bis jetzt keineswegs einwandfrei gelöst erscheint,

obgleich die weitere Differenzierung der höheren Schulen sich auf diese Voraussetzung stützt.

Seitdem an den Besuch der höheren Schule gewisse Rechte geknüpft wurden, deren Erwerb durch Prüfungen und Zeugnisse festgestellt zu werden pflegte, war zwar die Schule in der Wertschätzung gestiegen, aber das Interesse für den von ihr gebotenen Lehrinhalt erheblich gesunken, wie denn jene philanthropische Begeisterung für Erziehungsfragen sich zu platten Nützlichkeitsgedanken verflüchtigt hatte. Das ändert sich um die Mitte des Jahrhunderts. Das wirtschaftliche Leben hatte einen Aufschwung genommen, den Blick erhellte und den Unternehmungsgeist geweckt. Politische Ziele steigerten den Rhythmus des geistigen Lebens. Man sah sich vor eine Menge von Forderungen gestellt, für die man sich nicht gerüstet glaubte; dazu kam der populäre Niederschlag der neuen naturwissenschaftlichen Einsichten und Kenntnisse. Die Zukunft mit ihren unbestimmten Zumutungen schien näher gerückt und das Tempo des Erlebens beschleunigt zu sein. In solchen erregten Zeiten wendet sich die Aufmerksamkeit unwillkürlich der nachwachsenden Generation zu, der Trägerin der Zukunft. So kommt es zu einer erhöhten Teilnahme für all die Fragen der Erziehung, die sich in der Peripherie bewegen und greifbar auszusondern sind. Sie wird verstärkt durch die übeln Erfahrungen, welche die Familien mit solchen Söhnen machen, denen es nicht oder nur höchst mühevoll gelingt, jene vielbegehrten Rechte zu erwerben, und äußert sich meistens in einer oft ebenso maßlosen als unverständigen Kritik der Schulen und der Lehrer. Man wendet sich insbesondere gegen den überkommenen Lehrstoff aus dem Gebiet des klassischen Altertums,

den man als Hindernis betrachtet für die Aufnahme „zeitgemäßer“ Stoffe, sieht in den alten Sprachen eine ebenso unfruchtbare als ungerechtfertigte Belastung der Jugend, welche dadurch nicht nur zur Interesselosigkeit erzogen, sondern auch abgehalten werde, für ihre körperliche Entwicklung das von der Gesundheitslehre Geforderte zu tun. Dadurch mache sich die Schule mitschuldig an der Erziehung eines Geschlechts, das weder körperlich noch geistig den großen Aufgaben des Deutschen Volkes gewachsen sei. Auf der Jugend laste ein heilloser Druck und Zwang. Immer und überall gegängelt werde ihr eigenstes Wesen unterdrückt. Verkrüppelung des Willens sei die Folge statt Kräftigung. An Stelle einer überall hemmenden Autorität und der altgewohnten Strenge müsse eine fördernde Freiheit und die Respektierung der Eigenart treten. Auch bei den Zumutungen des Lernens sei die Neigung des einzelnen zu berücksichtigen, denn sie sei der Index der Anlagen, gegen die nur Unvernunft ankämpfe. Der gesamte Unterricht müsse „freier“ gestaltet und die Kraft der Jugend dürfe nicht länger nutzlos im Kampfe mit den zum Teil unlösbaren Aufgaben des Schulunterrichts vergeudet werden. Sonst leide ihre Produktivität, die zu wecken gerade Pflicht sei.¹⁾ Daher habe der Unterricht das Element der Arbeit in sich aufzunehmen, und zu der Lernschule und Erziehungsschule gesellt sich neuerdings die Arbeitsschule. Schon als Gegengewicht gegen die einseitige intellektuelle Schulung müsse sie gefordert werden. In der ganzen Erziehung herrsche eine Art von intellektualistischer Hypertrophie, bei der

1) Typisch für diese Klagen, Anklagen und Forderungen ist W. Ostwald, Wider das Schulelend, ein Notruf. Leipzig 1909.

die andern psychischen Funktionen zu kurz kämen. Daher sei auch das Gebiet der Kunst für die Jugenderziehung nutzbar zu machen; die Kunst mit ihren Schöpfungen sei die wirkungsgewaltigste Bundesgenossin der Gemütsbildung.

Dazu kommt als kräftiger Zweig der neuzeitigen pädagogischen Bestrebungen die Frauenbildung im weitesten Sinne des Wortes. Von Hieronymus bis Fénelon haben einsichtsvolle Männer immer wieder die Notwendigkeit und die Art weiblicher Erziehung und Bildung betont, hervorragende Frauen haben sich ihrer mit Erfolg angenommen und doch ist es ihr — die vereinzelt gelehrten Frauen abgerechnet — bis in die neuere Zeit nicht gelungen, sich von dem Verdacht dekorativer Nebensächlichkeit und Oberflächlichkeit frei zu machen. Erst die wirtschaftliche und soziale Lage der Frauen trieb den Anspruch hervor, in bezug auf Recht und Ausmaß der Bildung nicht schlechter behandelt zu werden als das männliche Geschlecht, eine Forderung, die theoretisch nicht anzuzweifeln ist, praktisch aber vielfach bis zur völligen Verkennung der durch die Natur gesetzten Unterschiede und Schranken überspannt wird.¹⁾ Seitdem wird die gemeinsame Erziehung der beiden Geschlechter auch in den höheren Schulen gefordert und versucht.

In zahlreichen Schriften werden all diese Fragen behandelt und man kann sich in wortreichen Auseinandersetzungen nicht genug tun. Man gibt sich mit Vorliebe als Anwalt der Jugend und proklamiert das Jahrhundert des Kindes. Einen Widerhall all dieser Klagen, An-

1) Einige nicht unzutreffende Bemerkungen zu diesem Gegenstand macht W. Wetz in einer Abhandlung über Unterricht, Autodidaktentum und Frauenbildung in der Monatsschrift „Hochland“ 1909/10. VII, 7. S. 25 ff.

klagen, Wünsche und Forderungen finden wir in den zahlreichen pädagogischen Romanen, die mit wenigen Ausnahmen mit der Poesie und mit der Pädagogik auf gleich schlechtem Fuße stehen.

Es ist hier nicht unsere Aufgabe zu diesen oft mit dilettantischer Unbekümmertheit aufgestellten und wenig glücklich vertretenen Forderungen Stellung zu nehmen. Es gilt vielmehr nachzuweisen, in welcher Weise der Erziehungsgedanke aus dem Reichtum des modernen Lebens Nahrung zieht, wie er das Feld der Erziehungsarbeit ausdehnt und neue Formen der Tätigkeit hervortreibt. Aus den lebhaften Erörterungen entspringen mitunter kräftige Impulse. In den „Waldschulen, Landerziehungsheimen“ usw. haben wir ebenso Versuche, Unterrichten und Lernen mit den Vorschriften der Hygiene in Einklang zu bringen wie in der Pflege (der Turnspiele) von Sport und Spiel. Das allmählich durch alle Volksschichten hindurchgehende soziale Empfinden wird zu einer eindringlichen Predigt der Erziehungspflicht. Daher stammen die eifrigen Bemühungen — allerdings meistens besser gemeint als klar gedacht — um die intellektuelle und moralische Förderung der der Volksschule entwachsenen, die Maßnahmen der Fürsorge für die sittlich gefährdete oder verwahrloste, die Hilfsschuleinrichtungen für die geistesschwache, zurückgebliebene Jugend. — Damit wird eine Bewegung eingeleitet, die sich der durch die Anhäufung des Wissens begünstigten einseitigen Hervorkehrung des Unterrichts entgegenstellt. Durch die ganze Pädagogik geht ein seelsorgerischer Zug, der weit über den religiösen Bezirk hinausreicht und das Gesamtwohl in seiner Abhängigkeit von der gesunden geistigen Verfassung des einzelnen zu fördern sucht.

II

DIE PÄDAGOGISCHEN THEORIEN

Überblickt man diese Skizze, welche lediglich dartun soll, wie sich der Erziehungsgedanke im Laufe der Zeiten in einer Reihe von bestimmten Tätigkeitsformen verwirklichte, so wird offenbar, wie Wandel, Vervielfältigung, Hervor- und Zurücktreten ihrer abhängen von der äußeren Struktur des Lebens und von den Vorstellungen, welche sich der Durchschnitt von der psychischen Verfassung des Menschen und der Möglichkeit ihrer Beeinflussung gemacht hat. Die tatsächlichen Erziehungs- und Bildungsverhältnisse sind jederzeit der Spiegel der sozialen Lage und Kulturhöhe einerseits, der herrschenden Psychologie andererseits.

Daß man von hieraus erst an die Untersuchung herantreten kann, ob und wie weit sich ein so weitschichtiges Material wissenschaftlich fassen und verarbeiten läßt, bedarf keines Beweises. Es wird aber ratsam sein, die Hauptversuche, welche seit der Zeit der Griechen bis zur Gegenwart unternommen wurden, der Reihe nach einer Prüfung zu unterstellen, weil auch hier nur die Berücksichtigung der geschichtlichen Entwicklung zu einem objektiven Ergebnis führen kann.

Schon frühe treffen wir einen Niederschlag der unmittelbaren Erfahrung in kurzen, meist sentenziösen Aussprüchen denkender Männer, die sich als Weisungen geben in ermutigendem, warnendem oder auch resignierendem Sinn.¹⁾ Das verallgemeinernde Denken be-

1) „Gnomische Weisheit und praktische Lehre, Sprichwörter und Fabeln gingen von didaktischen Dichtern aus und übten einen ethischen Einfluß auf die Zeitgenossen.“ Pauly a. a. O. S. 30.

gleitet die Erziehungspraxis, wie der reflektierende Chor die Handlung der Tragödie. Ungeschieden erscheint Theoretisches und Praktisches in den um einzelne hervorragende Persönlichkeiten sich sammelnden Schulen, sofern sie einen bestimmten Weg vorschreiben, der unter Beobachtung gewisser Gebräuche in Stationen zum Bildungsziel führt. Man wird dabei in erster Linie an Pythagoras und sein Lehrsystem sich erinnern¹⁾, das zum Teil in mystischer Gewandung erscheint, kann aber auch an das Auftreten einzelner Sophisten denken. Von Sokrates werden uns wohl gelegentliche Bemerkungen über sein pädagogisches Vorgehen berichtet, sie bewegen sich jedoch meistens in den bekannten Gleichnissen und Analogien.

I DIE GRIECHISCHE STAATSPÄDAGOGIK UND DIE THEORETISCHEN VERSUCHE BEI DEN RÖMERN

Erst Plato widmet der Erziehung ein zusammenhängendes Nachdenken und kommt zu theoretischen Aufstellungen, die als das erste pädagogische System gelten können, auch wenn die strenge Form eines solchen ihnen abgeht.²⁾

Für Plato ist die Pädagogik ein Teil der Lehre vom Staat. Beide hängen von der Ethik ab. Die Pädagogik beschreibt, wie die einzelnen Individuen jene körperlichen und seelischen Eigenschaften erwerben, welche

1) Über Pythagoras und seine Erziehungseinrichtungen z. vgl. E. Röth, Geschichte der abendländischen Philosophie. Mannheim 1862 I. S. 488 ff.

2) Dazu im allgemeinen A. Kapp, Platons Erziehungslehre oder dessen praktische Philosophie, Minden und Leipzig 1833, und Cramer a. a. O. II. Bd. Elberfeld 1838. S. 288—409.

zur Realisierung des höchsten Gutes im Staate nötig sind. Für die Notwendigkeit der Erziehung spricht, daß sie schon in dem vernunftlosen Kinde den Grund zu jenen Gesinnungen legt, mit welchen es später, vernünftig geworden, übereinstimmt.¹⁾ Ihre Ausdehnung bestimmt der Zweck des Staates; ihm zufolge sind Sklaven und Handwerker von ihr ausgeschlossen. Ihre Wirkung wird erwartet auf Grund der Erfahrung. Rechte Erziehung macht, falls sie zur Naturgabe hinzukommt, aus dem Menschen das göttlichste Geschöpf. Sie ist τροφή und παιδεία.²⁾ Sie schafft die Bedingungen für das richtige Verhalten und Wirken im Staate, indem sie die rechte Ordnung im Innern eines jeden (ἡ ἐν αὐτῷ πολιτεία) herstellt. Die äußere πολιτεία entspricht der innern. Die psychischen Hauptfunktionen des Individuums haben ihr Abbild in denen des Staates. Die Mittel der Erziehung sind die durch die Erfahrung und Geschichte gegebenen. Aber sie erhalten eine metaphysische Begründung.³⁾ Bewegung ist das Wesen des Lebens, Bedingung und Zeichen der Gesundheit, beides für Leib und Seele. Auch das Lernen ist Bewegung; es stellt sich dar als Gymnastik und Musik oder Musenkunst, deren Höchstes die Philosophie.⁴⁾ Ihre Vereinigung erzeugt die wahrhaft harmonische Bildung auf φύσις, ἐπιστήμη und μελέτη beruhend. Ein oberster Wächter hat dafür zu sorgen, daß alle für die Erziehung getroffenen Anordnungen unverändert und vollkommen beobachtet und Neuerungen zeitig abgewehrt werden.

1) Plato Gesetze I. 643—644.

2) Cramer II. S. 340. 341. Plato, de republica IV 423. E.

3) Plato, Theaetet. 153. B. C. ἡ δ' ἐν τῇ ψυχῇ ἕξις οὐχ ὑπὸ μαθήσεως μὲν καὶ μελέτης, κινήσεων ὄντων, κτάται τε μαθήματα καὶ σώζεται καὶ γίγνεται βελτίων;

4) Plato, Phädon 61. ὡς φιλοσοφίας μὲν οὐσης μερίστης μουσικῆς.

Dieser äußeren Starrheit steht eine gewisse innere Beweglichkeit gegenüber. Die Menschen sind nach ihren Gaben ungleich. Nach der Sprache des Mythos ist den Seelen der einen Gold, den der andern Silber, endlich wieder andern Eisen und Erz beigemischt. In der Regel gleichen die Kinder den Eltern, aber keineswegs immer. Sobald letzteres der Fall ist, haben die Erzieher dafür zu sorgen, daß der Begabtere aufwärts, der Unfähige abwärts, jeder ohne Rücksicht auf Herkunft und Abstammung an die seinen Leistungen angemessene Stelle gesetzt werde. — Allerdings ein so fundiertes Staatswesen wird nicht „das Licht der Sonne“ erblicken, wenn nicht die Philosophen Herrscher oder die Herrschenden „in Wahrheit und ausreichend“ Philosophen geworden sind.

Während in diesen Platonischen Auseinandersetzungen Ethisches, Politisches und Pädagogisches sozusagen ungeschieden nebeneinander steht, und sein Gebäude wesentlich idealistischen Charakter trägt, kann man die Aristotelische Erziehungslehre als praktische Staatspädagogik bezeichnen, sofern sie, überall von historischen Erscheinungen und praktischen Fragen ausgehend, den Gedanken ausführt, wie der Staat die Erziehung einzurichten hat, um seinen Zweck, alle glücklich zu machen, am besten zu erreichen (εὖ ζῆν und εὖ πράττειν).¹⁾ Da der Staat vor dem einzelnen da ist, so muß jeder für ihn gebildet werden und weil jeder nicht sich, sondern dem Staate angehört, so müssen alle die nämliche Erziehung erhalten. Die Pädagogik ist demnach der Politik untergeordnet, wie denn der Zweck der letzteren die

1) Dazu im allgemeinen A. Kapp, Aristoteles' Staatspädagogik, Hamm 1837, und Willmann, O., Aristoteles als Pädagog und Didaktiker.

Zwecke aller andern praktischen Wissenschaften einschließt. Die Erziehung hat die Aufgabe die Natur zu ergänzen (τὸ προσλείπον τῆς φύσεως ἀναπληροῦν)¹⁾ und geht in Unterricht und Gewöhnung auseinander. Letztere hat den Vortritt, ja auf sie kommt alles an. Da der Staat auf die Tugend der einzelnen rechnen muß, so handelt es sich darum, die Menschen tugendhaft zu machen, weil sie nur als solche gute Staatsbürger sein werden. Die Tugend ist eine Fertigkeit. Der Mensch muß daher von Jugend an durch Übung an das rechte Handeln gewöhnt werden. Tritt dazu später bewußte Vorsätzlichkeit und feste Gesinnung, d. h. die durch Unterricht zu bildende Vernunft, so entsteht das Werk der Tugend. Den ersten Halt für das Handeln bietet das Gesetz. Denn bei den verschiedenen Ansichten von der Erziehung muß der Staat die richtige gesetzlich festlegen. Der Weg der Erziehung geht also durch Legalität zur Moralität. — Da alles auf die Staatspädagogik zu beziehen ist, so fordert Aristoteles vom Staatsmann ein gewisses Maß von psychologischem Wissen, widerrät jedoch, sich tiefer darauf einzulassen, weil das möglicherweise dem praktischen Geschick gefährlich werde.

Lehren bedeutet Gründe erkennen lassen; Lehren können ist ein Merkmal des Wissens (σημεῖον τοῦ εἰδότος).²⁾ Lernen ist eine besondere Art seelischer Bewegung. Daher macht rechtes Lernen Freude.³⁾ Die Lehrweisen unterscheiden sich nach ihrem Ausgangs-

1) πᾶσα γὰρ τέχνη καὶ παιδεία τὸ προσλείπον βούλεται τῆς φύσεως ἀναπληροῦν. Polit. VII, Kap 15.

2) Aristoteles, Metaphysik I, 1. 18.

3) Rhetor. III 10. 1410 B. τὸ γὰρ μαθάνειν ῥᾶδίως ἢ δὲ φύσει πᾶσιν ἐστὶ.

punkt und nach dem Grade der Genauigkeit. Denn wie manches mathematische Genauigkeit fordert, so widerstrebt anderes einer solchen.

Was Aristoteles weiter über den Stoff des Unterrichts, Auswahl und Behandlung der Gegenstände beibringt, ist hier nicht von Belang. Es schließt sich übrigens in der Hauptsache an das Hergebrachte und bewegt sich zum Teil in ausgetretenen Bahnen, so daß schon F. Gedike seiner Übersetzung die Bemerkung beifügen konnte: „Dies ganze von mir übersetzte Raisonement über die Erziehung ist — einige sehr gute Ideen ausgenommen — etwas allgemein und oben abgeschöpft.“¹⁾

In der Folgezeit, welche den Synkretismus in der Philosophie zur Herrschaft bringt und das Bedürfnis des Indietiefegehens hinter der Verbreiterung der Bildung zurücktreten läßt, suchen wir vergeblich Überlegungen, welche sich eingehend und von Grund aus auf Fragen der Erziehung einlassen. Einmal ist es die Richtung auf theoretische Probleme, welche das ethische und pädagogische Interesse niederhält, zum andern sind Bildungsfragen so sehr Gemeingut, daß eine gesonderte Betrachtung nicht aufkommt. Vielleicht am meisten noch ist der Alexandrinische Jude Philo trotz seiner Mischung von Judaismus und Platonismus, von Allegorie und Spekulation pädagogisch gestimmt. Seine Würdigung der Erziehung mit Beziehung auf göttliche Gabe und Askese, seine Bemerkungen über Unterricht und Lehrstoffe, seine Schilderung der einzelnen Altersstufen, endlich seine Schätzung des Reisens als Bildungsmittel, wären wohl einer gesonderten Betrachtung wert²⁾, wie

1) Gedike, F. Aristoteles und Basedow oder Fragmente über Erziehung und Schulwesen, Berlin und Leipzig 1779. S. 13.

2) Cramer II. a. a. O. S. 540—558.

es denn überhaupt auch sonst nicht fehlt an allerhand sentenziösen Aussprüchen über Wichtigkeit und Schwierigkeit der Erziehung, an Ratschlägen für die Behandlung der Jugend und an allgemeinen pädagogischen Räsonnements.

Bei den Römern waren die Bedingungen für die Ausbildung einer wissenschaftlichen Theorie der Pädagogik nicht vorhanden. Während in Griechenland die Philosophen eine Staatspädagogik konstruiert hatten, schuf in Rom die Macht der Tatsachen und die harte Lebenspraxis eine nationale Pädagogik, welche jeden nach dem Maße der allgemeinen praktisch-politischen Anlage zu einem mehr oder minder nützlichen Glied des Ganzen formte, ohne daß theoretische Erwägungen Ziele fixieren oder Wege weisen mußten. Einfache, im Boden des nationalen Ethos wurzelnde, charakterfeste Männer ersetzten durch vorbildliches Leben, kernige Aussprüche und harte Urteile alle Anweisungen und schufen eine lange vorhaltende Tradition. — In der älteren Zeit sah man auf die Weisheit der Griechen herab. Sie erschien gefährlich und durch den Charakter jener nicht empfohlen. Später ändert sich das, schon M. P. Cato major, der Vertreter strenger Lebensführung und des gesunden Menschenverstandes, bekehrt sich im Alter zur Beschäftigung mit griechischer Literatur.¹⁾ Aber man kommt im allgemeinen über eine Art Genußfreude, über einen rezeptiven Dilettantismus nicht hinaus. Weder treiben die alten Probleme zu neuen Antworten, noch bringt man es zu einem wenn auch nur eklektisch ausgefüllten systematischen Bau. Auch in der Pädagogik treffen wir nur wortreiche Verbreiterung bekannter Gedanken.

1) Cramer II. a. a. O. S. 575.

Es sind drei Schriftsteller, die als Träger pädagogischer Gedanken besonders in Betracht kommen. M. T. Cicero hat sein Verhältnis zur Pädagogik einmal durch das allgemeine philosophische Bedürfnis, das ihn gemäß seiner enzyklopädischen Anlage zum Vermittler griechischer Gedanken für das römische Wesen machte. Zum andern mußte ihn die theoretische Behandlung der Redekunst auf Bildungsfragen führen. Daher flicht er in seinen zahlreichen Schriften überall pädagogische Bemerkungen ein, die in ihrer alles abrundenden, klingenden Sprache ebenso von seinem klaren Verstande Zeugnis geben wie von seinem Geschick, Untiefen zu umgehen. Trotzdem hat er seinen Vorsatz zu gelegener Zeit de educatione et disciplina einmal zusammenhängend zu reden, nicht ausgeführt. L. A. Seneca, dem es als Erzieher weder an Anregung noch an Stoff gefehlt hätte zu einer pädagogischen Theorie, kommt zwar in seinen zahlreichen Schriften über ethische Themen auf verschiedene Erziehungsfragen zu reden, und wir stoßen auf Aussprüche, welche da und dort etwas mehr in die Tiefe deuten, und deren Verwandtschaft mit christlichen Ideen von alters her bemerkt und betont wurde. Andererseits begegnen wir aber auch Urteilen z. B. über den Wert des Wissens, welche beweisen, daß das Suchen nach der philosophischen aequitas keineswegs vor einer gewissen Enge des geistigen Horizontes zu bewahren vermag.¹⁾

Es ist lehrreich, zu sehen, wie auch Theorien zu ihrem Gedeihen eines besonders gearteten Bodens bedürfen. Das römische Leben erzeugte zwar keine Theorie der Pädagogik, wohl aber eine Rhetorik. M. F. Quintilian,

1) Seneca, de brevitate vitae, Cap. XIII. Nam de illis nemo dubitarit, quin operose nihil agant, qui in litterarum inutilium studiis detinentur.

schon durch seine Familienschicksale pädagogisch angeregt, außerdem im Lehren erfahren, benutzte seine Anleitung zur Redekunst dazu, sozusagen rückwärts blickend und seinen Bau fundierend über Erziehung seine Gedanken auszusprechen. In einfacher freier Form gibt er nicht nur ein Bild der damaligen Elementarmethode, sondern erörtert auch wichtige Fragen der Didaktik, so z. B. die Vorzüge der öffentlichen vor der privaten Erziehung, die Prüfung und verschiedene Behandlung der Individualitäten. Praktischer Blick, nüchterner Sinn und ruhige Abwägung der Verhältnisse machen sie heute noch lesenswert. — Tiefer zu graben fehlte Absicht und Kraft.¹⁾

2 DIE PÄDAGOGISCHEN LEHREN DES CHRISTENTUMS. ÜBERGÄNGE

Es mag auffallen, daß nach der großen Umwälzung auf dem Gebiet der geistigen Interessen durch das Christentum auch nicht einmal der Versuch einer Erziehungstheorie auftaucht, welche die gegen das Überlieferte sich abhebende Neugestaltung scharf herausgearbeitet hätte. Allein einmal wirkte auch hier das noch in der Gegenwart merkbare Hindernis jeder zusammenhängenden pädagogischen Überlegung: die unmittelbare Nähe des als notwendig Gewohnten und ohne umständliche Überlegung jederzeit Geübten, zu dessen Besorgung der gesunde Menschenverstand ausreicht und in dem die gemeine Erfahrung weder einen Abschnitt erkennt noch merkbare Änderungen unterscheidet; zum ändern war es, abgesehen von der häufig gepredigten

1) Zu Ciceros, Senecas und Quintilians pädag. Ansichten siehe bes. Cramer a. a. O. 583—696.

Gleichgültigkeit gegen wissenschaftliche Formulierungen überhaupt, die Schwierigkeit, die neuen Gedanken deutlich und restlos wissenschaftlich zu fassen, ein Mangel, den nur lange, geduldige Arbeit überwinden konnte. Endlich zeigte sich die Aufgabe erziehender Tätigkeit als eine über den gewohnten Kreis der Jugendbildung weit hinausreichende. Die missionierende Funktion der jungen Kirche mußte es wichtiger erscheinen lassen, ihr Erwachsene zu gewinnen, sie zu unterweisen, in Zucht zu halten und zu führen, als der Erziehung der christlichen Jugend zu Hilfe zu kommen.

Gleichwohl darf man sozusagen von einer latenten Theorie der Erziehung reden, die in einzelnen Schriften mehr oder minder deutlich in die Erscheinung tritt. Obenan steht der Gedanke von der Notwendigkeit der Erziehung und der daraus folgenden Elternpflicht. Der Mensch muß zum Christen erzogen werden. Daß Gott der Erzieher der Menschen und die Lebensschicksale seine Zuchtmittel, eine Vorstellung, die wir schon bei Seneca angedeutet finden, ist ein wesentliches Stück des christlichen Gedankenkreises. In diesem Sinne dürfen z. B. die sieben Bücher der *divinae institutiones* des C. Lactantius als eine breiter ausgeführte Pädagogik aufgefaßt werden.

Insbesondere sind es zwei Gedanken, welche für das Erziehungsziel bedeutsam werden und der Erziehungstätigkeit einen tiefern Gehalt und eine höhere Würde verleihen. Voran steht der der Transzendenz. Weder zum Bürger eines bestimmten Staates, noch zum Weltbürger soll der Mensch erzogen werden, sondern zum Glied der *civitas dei*. Damit ist eine Lebensordnung gemeint, welche bewirkt, *ut frui mereamur aeternis*. Eng hängt damit zusammen der Gedanke einer allumfassenden

Autorität, wie sie sich in der universalen Kirche darstellt. Auch wo das Erziehungsziel in der Autonomie gesucht wird, geht der Weg doch nur mit Hilfe der Autorität aufwärts. Augustin, auch in seinen pädagogischen Gedanken eigene Bahnen verfolgend, meint, die Autorität gehe zeitlich der Vernunft voran, und nur sie (die Autorität) sei imstande, den Wißbegierigen die Tür aufzuschließen.¹⁾

Unsicher fühlte man sich in der Schätzung des Wissens. Einer morschen Kultur gegenüber wird allerdings der Zweifel begreiflich, ob das einfache Weitergeben des Überkommenen im Interesse einer sittlichen Erneuerung liege. Da war es der weite Blick und der wissenschaftliche Sinn führender Männer, welche einer verhängnisvollen Entscheidung vorbeugten. Zu einer eigentlichen didaktischen Theorie brachte man es ebensowenig, als wir die allgemein pädagogischen Gedanken aus der Asketik herausgearbeitet sehen.

Weder das durch die Klöster in feste Formen und zu einer eigenartigen Blüte gebrachte Schulwesen, noch die kirchliche Wissenschaft der Scholastik förderten das Bedürfnis, der Erziehung in der ganzen Breite ihrer Forderungen und Tätigkeiten jenes Maß von Nachdenken zu widmen, welches zu besonderen Darstellungen geführt hätte. Die durch das ganze Mittelalter herrschende wissenschaftliche Richtung mußte die Verstandesbildung begünstigen und den Unterricht in den Vordergrund rücken. Daher sehen wir denn auch hervorragende Köpfe bemüht, insbesondere den gelehrten Unterricht, die Fachbildung des Klerikers, die Standesbildung des

1) Augustin, de ordine (Migne Patrol. Bd. 32 II. 26) Tempore auctoritas, re autem ratio prior est, — Evenit, ut omnibus bona magna et occulta discere cupientibus non aperiat nisi auctoritas januam.

Adligen theoretisch zu begründen, die Lehrstoffe für den praktischen Gebrauch zu bereiten und Ratschläge zu geben, damit die Lehre Frucht bringe. Als die relativ vollständigste Didaktik kann der zweite Band des Hauptwerkes von J. L. de Vives, *de tradendis disciplinis seu de institutione Christiana*, angesprochen werden. Durchzogen von mitunter weit vorausleuchtenden Gedanken und treffenden aphoristischen Bemerkungen zur Erziehung zeigt die Schrift die große Selbständigkeit des Verfassers und gewinnt nicht geringen Einfluß auf die Folgezeit.

Es hätte hier keinen Zweck auf weitere Versuche einzugehen. Das Charakteristische für diese Jahrhunderte liegt, wie schon angedeutet, in der völligen Bedürfnislosigkeit hinsichtlich jeglicher theoretischen Untersuchung und Begründung. In praxi hält man sich an die Tradition. Erziehen und Unterrichten ist eine der Wissenschaft nicht bedürfende Kunst, der sich die Menschen mit unterschiedenen Gaben, mit ungleichen Erfolgen und wechselndem Glück widmen. Wissenschaftliche Untersuchungen hätten die Unmittelbarkeit des Tuns nur gestört. Auch wo man beschreibt und vorschreibt, bleibt in der Regel der Schüler nach seiner Individualität ganz aus dem Spiel. Die Arbeit vollzog sich mit jener Objektivität, welche wir als das auszeichnende Merkmal der mittelalterlichen Kultur bewundern. Ihre Stärke liegt in der Ausbildung fester Formen und anerkannter Übungen, in und unter die der einzelne sich einordnet und deren Segen er mit dem Verzicht auf persönliche Wünsche und Bedürfnisse zu bezahlen hat.

Es sind mehrere Momente, die langsam vordringend an der Lockerung dieser Gebilde arbeiten und subjek-

tiven Gegenwirkungen den Boden bereiten. Daß sich aus der Mitte der Scholastik selbst eine Strömung entwickelt, die sich gegen das von ihr aufgeführte Gebäude richtet, ist bekannt. In der Mystik begegnen sich religiöse Bedürfnisse mit allgemein psychologischen Antrieben und die Bewegung findet in der Reformation ihre Fortsetzung. Dazu kommt von außen die im Humanismus verdichtete wissenschaftliche Neuanregung. Neue Felder des Forschens und Wissens tun sich auf und die gewohnten Kategorien versagen. Es dauert geraume Zeit, bis diese in der Stille wirksamen Kräfte stark genug sind, um äußerlich umgestaltend in die Erscheinung zu treten. Bezeichnet man die Reformation als Wendepunkt, so ist dies für unser Gebiet nur soweit zutreffend, als es sich um die innern Ansätze handelt. Schon der erwähnte Vives steht auf der Grenzscheide, Altes und Neues vereinigend.¹⁾ Luther bricht mit der ihm eigenen Entschlossenheit mit der Überlieferung und deutet in lapidaren Sätzen auf neue Wege in Sachen der Erziehung. Aber die harte Wirklichkeit läßt sich so schnell nicht meistern und seine Anhänger wandeln im allgemeinen in ausgetretenen Bahnen. Andererseits sind die Unterschiede in der äußern pädagogischen Geschäftsführung zwischen ihnen und dem didaktischen Werk der Jesuiten so groß nicht, daß nicht auch Vertreter der neuen Lehre sich wenigstens mit dem Grundriß des jesuitischen Gebäudes, in welchem instinktive Menschenkenntnis, psychologischer Scharfblick, didaktisches Geschick und überlieferte Stoffe, Zeitbedürfnisse und Ordenszwecke vereinigend, zusammengearbeitet waren, einverstanden erklären konnten trotz der inneren Gegensätze und der Ablehnung der verfolgten Zwecke. Das

1) Vgl. bes. J. L. Vives de tradendis disciplinis liber III.

Erziehungsziel eines Sturm bedeutet im Grunde keine Neuerung, Melanchthons Bestrebungen gehen, unbeschadet seines maßgebenden Einflusses auf die innere Einrichtung der humanistischen Schulen, auf die Befreiung vom Aristotelischen Joch, Trotzendorfs Subjektivität lebt sich in Einrichtungen aus, welche politischen Idealen nachgebildet sind, M. Neander läßt sich vom Humanismus zu realistischen Studien führen. Allenthalben spürt man neue Triebe und Ansätze, doch das Netz des Alten ist zwar zerrissen, aber nicht abgeworfen.

3 PHILOSOPHISCHE, KIRCHLICHE UND ENZYKLOPÄDISCH-PRAKTISCHE EINFLÜSSE

Pädagogische Fortschritte stehen am letzten Ende, wenn auch nur schwerer erkennbar, immer irgendwie mit einem Aufschwung des philosophischen Denkens in Zusammenhang. Mögen auch äußere Antriebe praktische Neuerungen auslösen, die Quellen, aus denen sie gespeist werden, sind in einer tieferen Erfassung des Lebens, seines Wertes und der menschlichen Aufgaben zu suchen. Die Philosophen sind die wahren Pädagogen. Nicht was F. Baco von Verulam über die Schulen urteilte, sondern die Verkündigung eines von allen Nebenrücksichten freien Empirismus, der Respekt vor den Tatsachen und die Forderung eines Schließens von unten statt von oben haben das pädagogische Denken mehr befruchtet, als all die gut gemeinten Anweisungen der Praktiker. In diesem Sinne gehört auch Galilei in die Geschichte der Pädagogik. Wenn ferner René Descartes¹⁾ im ersten Kapitel seiner *Discours de la méthode* die

1) Descartes, *discours de la méthode et méditations*, édition par Lasquet. Paris 1857. 1. Partie.

Richtlinien mitteilt, nach welchen er der Wahrheit zustrebte, so lassen sich zwar seine Gedanken nicht ohne weiteres auf den Jugendunterricht anwenden, eröffnen aber doch den didaktischen Überlegungen neue Gesichtspunkte, indem sie den Schüler, seine Bedürfnisse und seine geistige Verfassung in den Vordergrund stellen.

Legt man diesen Maßstab an die Arbeit der sogenannten Neuerer des 17. Jahrhunderts, so erscheint es unrichtig oder doch sehr unvollständig, wenn das Lebenswerk eines Comenius lediglich im Hinblick auf seine direkten Unterricht und die Schulen angehenden Bestrebungen beurteilt wird. Tiefer angelegt und weiter blickend hatte ihm das Studium Campanellas und Bacos das Licht der Philosophie angezündet. Damit war in ihm der Gedanke lebendig geworden einer einheitlichen Gestaltung des gesamten Wissens aus einem Prinzip, des sprachlichen und des realistischen gleichermaßen. Obgleich ihn ein hartes Geschick in die Schule „verstoßen“, so kommt er unter den widrigsten Schicksalen doch immer wieder auf die Durchführung dieser Idee, die in der Pansophie systematische Gestalt gewinnen sollte, zurück. In ihr ist demnach das Prinzip seiner Lehrbücher und die Grundlage seiner Pädagogik zu suchen. Selbst der in gewissem Sinne zerfahrene W. Ratichius setzt seine didaktischen Vorschläge in die engste Verbindung mit politischen und religiösen Idealen. „Eine einträgliche Sprache, eine einträgliche Regierung und eine einträgliche Religion“ — erst aus dieser Trias wird sein trotz des Mißlingens hochbedeutsamer Versuch, die Muttersprache zum Ausgangspunkt des Unterrichts zu machen, verständlich.

Der Ertrag des bisherigen pädagogischen Denkens war nicht von der Art, daß das auf die Lernarbeit ge-

leitete Interesse vorgehalten und zu weiteren Überlegungen angeregt hätte. Man begann vielmehr, veranlaßt durch die Wandlungen in den politischen und sozialen Verhältnissen, durch die veränderte Richtung, welche Forschung und gelehrte Beschäftigung genommen hatten, endlich durch die Sonderansprüche der Stände sich insbesondere den Bildungszielen zuzuwenden und so erklärt es sich, daß das 17. Jahrhundert ebenso reich ist an pädagogischen Versuchen, als an Projekten und Bildungsidealen. Sie gleichen sich in ihren Ausgangspunkten, in der Richtung auf die eilige Befriedigung praktischer Bedürfnisse, in der Beschränkung auf die Versorgung des Intellekts. — Eine Sonderstellung nimmt A. H. Francke ein nicht nur durch seine tiefer angelegte Persönlichkeit, sondern auch durch die Gabe weltläufigen Geschicks und praktischen Spürsinns. Sich mit Bildungsfragen theoretisch auseinanderzusetzen, ist nicht seine Sache, aber aus dem Reichtum seiner religiösen Erfahrung schöpft er die Kraft, von dem einfach bescheidenen Versuch im engen Kreis zu jenen gewaltigen pädagogischen Unternehmungen fortzuschreiten, die nicht nur dauernden Segen verbreiten, sondern auch zu einer Quelle theoretischer und praktischer Anregung wurden. Seine theoretische Hauptschrift¹⁾ will nichts anderes sein, als eine Anweisung für seine Mitarbeiter. Nichtsdestoweniger enthält sie eine pädagogische Deutung christlicher Grundgedanken, die sich vielleicht so ausdrücken ließe: Für den Himmel leben, aber sich im Leben häuslich einrichten, dergestalt, daß überall das Rechte geschieht und das Gute siegt. Dazu ist freilich die christliche „Klugheit“ nötig; sie schließt alles ein, was man zu einer sittlichen

1) Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlicher Klugheit anzuführen sind etc.

Lebensführung bedarf und erinnert in gewisser Beziehung an die *prudence chrétienne*, welche der Abbé de Saint-Pierre in seinen Vorschlägen zur Verbesserung der Erziehung empfiehlt.¹⁾

Mit diesen tiefer angelegten Bestrebungen, denen die Nachwirkungen nicht fehlen, kontrastieren die sonstigen Anläufe und Versuche durch eine gewisse Oberflächlichkeit. Hast, Unruhe, Gärung charakterisieren die Zeit. Mißstände, zufällig aufgegriffen, sollen rasch gebessert werden und man ist nicht verlegen weder um imponierende Mittel noch um verheißungsvolle Namen. Selbst ein Geist wie Leibniz, dessen pädagogisches Interesse bei der Vielseitigkeit seiner Bestrebungen nicht verwunderlich ist, ragt weder durch Originalität noch durch Erfolge über seine Zeitgenossen hervor. Obgleich sein philosophisches Denken an verschiedenen Stellen mit pädagogischen Problemen zusammenstößt, geht er ihrer zusammenhängenden Behandlung doch aus dem Wege. Typisch für die hohe Schätzung des Enzyklopädismus sind die kollektaneenartig gehaltenen Zusammenstellungen des gelehrten D. G. Morhof, der in seinem *Polyhistor literarius* auch der Didaktik, die ihm *aliqua doctrinae de methodo propago* ist, einige Kapitel widmet. Die *πολυμάθεια*, *quaedam scientiarum cognatio et conciliatio* ist ihm das natürliche Strebeziel des Menschen, aber nur auserlesenen Geistern vorbehalten. Darum muß man die Köpfe kennen, um die *εὐμαθία*, die sich in der Schnelligkeit der Auffassung, im Scharfsinn und im Gedächtnis äußert, beurteilen zu können. Die beiden

1) Vgl. G. Compayré, *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France*, Tome II. Paris 1885. p. 8. „La prudence, qu'il recommande est une *prudence chrétienne*, qui consiste à faire le bien, pour plaire à Dieu et pour en obtenir la vie éternelle.“

Hauptseiten des Geistes sind Verstand und Gedächtnis; so wichtig das letztere, so bleiben doch ohne jenen seine Vorräte unnütz. Daher fordert er zur Verstandesbildung besondere Hilfsmittel, wie Sammlungen, Museen und selbst theatralische Vorführungen, scheint aber schließlich doch dem Gedächtnis die erste Stelle anzuweisen, weil ohne dasselbe alle Geistesgaben lahm gelegt sind. Dafür spricht auch die ausführliche Behandlung der *memoria artificialis* und der *ars mnemonica*.¹⁾

4 J. LOCKE UND J. J. ROUSSEAU

Mit J. Lockes Gedanken über die Erziehung²⁾ erhält das pädagogische Raisonement ein neues Ferment. Seine philosophischen Untersuchungen hatten für die denkende Durchdringung des Erziehungsgeschäfts eine Grundlage geschaffen, die den zahlreichen voraufgehenden didaktischen Anweisungen und Ratschlägen fehlte. Allerdings eine wissenschaftliche Fassung seiner eigenen pädagogischen Erfahrung dürfen wir um so weniger erwarten als seine Aufzeichnungen, ihrer Tendenz nach rein aristokratisch, ursprünglich für die Öffentlichkeit nicht bestimmt waren. Gleichwohl berühren sie in ihrer freien, populären Gestalt die wichtigsten Fragen der Pädagogik. Erziehung ist für Locke Arbeit an dem ganzen Menschen. Nächstes Objekt ist der Körper, den es zum gesunden, d. h. allezeit tauglichen und gehorchenden Instrument des Geistes zu entwickeln gilt. Denn die Herrschaft gebührt dem Geist; sie ihm zu sichern, ist die Hauptaufgabe der Erziehung, mit der

1) Morhof, D. G. Vgl. Polyhistor litt. II, bes. Cap. IV. VI. VII.

2) J. Locke, Some thoughts concerning education. Dazu Schärer, E. John Locke, Leipzig 1860.

nicht früh genug begonnen werden kann — nicht durch Lehre, sondern durch Beispiel, Erfahrung und Gewöhnung, diesen Vorarbeitern der Tugend. Sie dem Menschen so wert zu machen, daß er in ihr allein sein Glück, seine Ehre und sein Vergnügen findet, ist letztes Ziel. Je nach der Individualität des Zöglings müssen die Mittel verschieden sein, daher gibts keine Massenerziehung. Der Unterricht rückt an die zweite Stelle. Denn Kenntnisse sind das unwichtigste Stück der Erziehung und die Wissenschaft ist zwar ein notwendiges Erfordernis, aber zweiten Ranges. Nicht Gelehrte, sondern Menschen zu bilden ist die Aufgabe, Menschen, die das wissen, was sie brauchen, die Lebensklugheit und Menschenkenntnis besitzen. Maßstab für die Auswahl des Unterrichtsstoffes ist der Nutzen, Kanon für das Unterrichtsverfahren die Arbeitslust, die freie Tätigkeit. Jener läßt alles, was zum bloßen Schmuck des Lebens dient, zurücktreten, dieser schließt jegliche Art von Zwang grundsätzlich aus. Obgleich Locke von diesen seinen gelegentlichen Gedanken über Erziehung, welche nirgends den Boden verlassen, auf dem sie gewachsen sind, bescheiden denkt, so hält er sie doch für nicht ungeeignet, denen ein Licht anzuzünden, welche sich bei der Erziehung mehr auf ihre eigene Vernunft als auf überkommene Gewohnheiten verlassen wollen.

Welche Bedeutung diesen Ideen zukommt, läßt sich daran erkennen, daß sich ihre Spuren bis zur Gegenwart verfolgen lassen. Nicht zu den geringsten ihrer unmittelbaren Wirkungen zählt jedoch die Befruchtung, welche die Gedanken des Mannes erfuhren, der berufen war, das pädagogische Denken zu revolutionieren, und durch den sich die Saat des alten Reformers Montaigne spät noch zu einer reichen Ernte entfalten sollte.

Das Werk J. J. Rousseaus gehört zu den merkwürdigsten Erzeugnissen der Weltliteratur.¹⁾ Während es sich als ein Produkt der Phantasie gibt, das in Einzelheiten nicht nur anfechtbar sondern leicht zu widerlegen war, wirkt es durch die Originalität seines Inhalts und durch die Gewalt seiner Sprache, die auch das Ungereimte vernünftig und das Unmögliche möglich erscheinen läßt, gleich einer Offenbarung und regt nicht nur die Geister, sondern auch die Gemüter auf. Die vielversprechende, wenn auch begrifflich unbrauchbare Formel: Rückkehr zur Natur, die nicht nur für die Pädagogik sondern auch für die Literatur zum Lösungswort wird, wirkt auf die Zeitgenossen wie eine Befreiung von Druck und Unzufriedenheit. Schon die Negation, die Beseitigung des Unnatürlichen von der Wiege angefangen, wird zu einem erstrebenswerten Ziel. Aber die Natur ist nicht nur Richtpunkt — man muß sie auch studieren und zwar im Kinde, um ihr im Sinne Bacos folgen zu können. Unkenntnis der Kindesnatur ist die folgenschwerste Fehlerquelle der Erziehungstätigkeit. In das Kind den Erwachsenen hineinschauen heißt den ersten Ansatz der Einwirkung verfehlen. Rousseau, der trotz seiner bedauerlichen Lebensführung ein Kinderfreund war, wird zum Prediger der modernen Kinderforschung. Jede der verschiedenen Altersperioden hat ihre besondere geistige Physiognomie. Das zugeben heißt die Bedürfnisse des Kindes anerkennen und der jedesmaligen Gegenwart ihr Recht geben. Kinder sollen nicht eine mögliche Zukunft mit der wirklichen Gegenwart bezahlen. Zu geistigem Eigentum kommt man nicht dadurch, daß man sich etwas schenken läßt. Man muß es selbst durch Arbeit erwerben. Das versucht im Ernst niemand ohne

1) J. J. Rousseau. *Émile ou de l'éducation*, Paris 1883.

Bedürfnis, ohne innere Nötigung. Bedürfnisse treten aber zu verschiedenen Zeiten auf und nicht bei allen Menschen in gleicher Weise. Daß man auf Vorrat lernt, ist eine zwar verbreitete aber wenig Menschenkenntnis verratende Meinung. Von hier entspringen die wichtigsten Aufgaben der Didaktik.

Es ist nicht unsere Aufgabe, weder auf das interessante Detail noch auf eine inhaltliche Beurteilung der Rousseauschen Lehren einzugehen, da unsere Aufmerksamkeit dem formal theoretischen Fortschritt zugewendet ist.

Locke und Rousseau machen einen Einschnitt in die Entwicklung, weil sie das Erziehungsproblem in den Mittelpunkt der Interessen stellen. Dadurch, daß Rousseau von den tatsächlichen Verhältnissen abstrahiert, Vater und Mutter, das Elternhaus ausschaltet, einen idealen Erzieher und Zögling einführt, die Geschichte des Bildungswesens ignoriert, der Kultur den Krieg erklärt, also eine pädagogische Utopie schafft, bringt er in die Betrachtung das verlorengegangene philosophische Element und an dem allerdings blutleeren Begriff der Natur gewinnt er einen Maßstab, der sich dem vorhandenen gegenüber negativ und positiv handhaben läßt. Es ist nebensächlich, daß irgendwo und irgendwann jemand die Erziehung genau danach einrichtet oder einrichten kann, entscheidend, daß er der Theorie Bahn gemacht, die Betrachtung vertieft, ihre Grenzen erweitert und damit ein Feld abgesteckt hat, das noch jetzt nicht völlig urbar gemacht ist. Nicht darum handelt es sich, daß wir mit unsern Überlegungen zu seinen Ergebnissen kommen, sondern darum, daß wir sie überhaupt anstellen. In diesem Sinne ist Rousseau, wir wollen nicht sagen der Schöpfer, aber doch der Bahnbrecher einer wissenschaftlichen theoretischen Pädagogik. Sein Emil

ist eine Art von ideeller Experimentalpädagogik. Ihre Resultate lassen sich nicht einfach in die Praxis übertragen, ein Satz, der selbst für das Experiment des Laboratoriums gilt. Darum ist auch alle von diesem Standpunkt ausgehende Kritik des Rousseauschen Zöglings, von Karl von Raumer bis zu Gabriel Compayré, unangebracht.¹⁾

5 DIE AUFKLÄRUNGSPÄDAGOGIK CH. TRAPP. J. N. TETENS

Gewicht und Bedeutung neuer Gedanken erkennt man erst an den Anstrengungen, die gemacht werden, sie nachzudenken, anzuwenden, zu ergänzen, umzubilden, zu bekämpfen — mit anderen Worten sie zu verarbeiten. In Deutschland war man in besonderem Maße vorbereitet, sich an sie hinzugeben. Die Leibniz-Wolfsche Philosophie hatte ihren Höhepunkt rasch überschritten. Man hatte sich mit Erfolg Mühe gegeben, „der Philosophie die fürchterliche Gestalt, welche sie eine Zeitlang unter dem eisernen Szepter der demonstrativischen Lehrart geführt hatte, zu benehmen“, wie sich ein Zeitgenosse ausdrückt, und über dem soliden Wolfschen Fundament mit Hilfe von Materialien des englischen und französischen Sensualismus einen leichten und wohnlicheren Bau aufgeführt, in dem man sich nur um den Menschen und seine Wohlfahrt kümmern wollte. Der Wert des Wissens bemißt sich nach dem Beitrag, den es zur Erreichung dieses Zweckes liefert. Moral und Psychologie stehen daher in der Schätzung obenan und alles Interesse konzentriert sich unter Ab-

1) K. v. Raumer, Geschichte d. Pädagogik, Analyse v. R.s Emil G. Compayré I. c. II. pag. 74 u. f.

lehnung prinzipieller Untersuchungen in der praktischen Frage von der Förderung des Menschenwohls. Die Philosophie der Aufklärung wird zur reinen Glückseligkeitslehre, welche den gesunden Menschenverstand auf den Thron erhebt und daneben jene Art von Lebenskunst stellt, welche dahin strebt, „sich möglichst viel Freuden mit möglichst wenig Unlust und Schmerzen zu verschaffen“. Daher fallen die fremden Anregungen auf einen fruchtbaren Boden. Das ganze Zeitalter ist infolge der allgemeinen Beglückungssucht pädagogisch gestimmt. Zum Beweise braucht man nur an die zahlreichen Schriften zu erinnern, welche die Eltern bei der Erziehung der Kinder beraten und den Schulunterricht verbessern wollen, zum Teil unter ausdrücklicher Berufung auf die Lehre Lockes, und unter deren Verfassern auch die Mediziner nicht fehlen. Es entstehen pädagogische Zeitschriften, die mit Begeisterung von der „Erziehungswissenschaft“ sprechen und deren eine die pädagogische Situation mit den Worten beschreibt: „Die Weltweisen verlassen die schöpferische Werkstätte der Monaden, um erschaffene Geister ausbilden zu helfen, und die Witzlinge lernen nie versuchte Kräfte zur Beförderung der Glückseligkeit wachsender Staaten anwenden.“¹⁾

Unter diesen mancherlei Stimmen wußte sich vor allen B. Basedow und sein Anhang Gehör zu verschaffen. Während er, wie Karl Hase meint, in „roher Ausführung von Rousseaus Gedanken“ begriffen war²⁾, suchte ein geschlossener Kreis von Männern seiner Richtung unter Führung von J. H. Campe in einem Sammelwerk „All-

1) Vgl. Magazin für Schulen und Erziehung überhaupt I. Bd. Frankfurt und Leipzig 1767. Vorbericht.

2) K. Hase, Kirchengeschichte. Leipzig 1854. S. 577.

gemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher“ für die Ideen des Philanthropismus zu wirken. Das Werk bringt die ersten Übersetzungen von Lockes Gedanken und Rousseaus Emil und die Mitarbeiter benützen die Gelegenheit durch Zwischenreden und Bemerkungen, welche Trivialität und Wohlweisheit nicht immer vermeiden, die eigene Meinung zur Geltung zu bringen. Man durfte erwarten, daß hier eine ausgeführte Theorie der philanthropistischen Bestrebungen geboten werde, allein die 16 Bände sind, von den erwähnten Übersetzungen abgesehen, mit höchst „praktischen“ Materien angefüllt, in jener breiten, deklamatorischen, mehr aufs Überreden als aufs Überzeugen angelegten Darstellung, wie sie den populären Erziehungsschriften der Zeit eigentümlich ist. Ominös erscheint, daß es gerade Dr. C. F. Bahrdt sein muß, welcher den ersten Band mit einer Abhandlung über den Zweck der Erziehung eröffnet. Relativ am wertvollsten erscheinen die umfanglichen Abhandlungen von E. Chr. Trapp, Ergänzungen seines „Versuchs einer Pädagogik“, der ersten, die mit dem Anspruch auf Wissenschaftlichkeit auftritt und eine besondere Betrachtung verdient.¹⁾

In der Einleitung erledigt er in drei „Vorerinnerungen“ die Sätze, daß die Erziehung notwendig sei, darum auch die Erziehungskunst, und ebenso die öffentliche Sorge für die Erziehung. Den Stoff der Pädagogik gibt er in zwei Abteilungen, deren erste sich mit der Erziehung überhaupt beschäftigt und den Hauptbestandteil des Buches ausmacht, während in der zweiten die besonderen

1) Trapp, E. Chr., Versuch einer Pädagogik. Berlin 1780. Vgl. Mein Programm, Trapps Pädagogik, Kaiserslautern 1883.—Fritsch, Th., E. Ch. Trapp, S. Leben u. s. Lehre. 1900.

Arten der Erziehung, allerdings nur unvollständig, zur Behandlung kommen. „Erziehung ist Bildung des Menschen zur Glückseligkeit“, die nichts anderes ist als „ein Zustand angenehmer Empfindung“. Er hat Grade je nach der Quantität, Qualität und Dauer der Empfindungen, die sich in sinnliche, geistige und moralische zerlegen und von denen die letzten die „edelsten und echtsten“. Der Mensch muß nicht nur nach seiner Natur, sondern ebenso sehr nach dem Bedürfnis der Gesellschaft, für die er bestimmt ist, erzogen werden. „Daher muß die Erziehung so oft der natürlichen Bestimmung der Kinder entgegenarbeiten, und das ist kein leichtes Geschäft.“ Den bei weitem größten Teil seines Buches widmet Trapp „den Erkenntnisquellen der Erziehungsregeln“, als welche die menschliche Natur und die menschliche Gesellschaft genannt werden. Das Mittel der Erkenntnis ist die Psychologie; daher wird der psychologischen Beobachtung, insbesondere der der Kinder das Wort geredet, ja es wird geradezu das psychologische Experiment empfohlen und die Beobachtung, die organisiert werden sollte, als Grundlage der Pädagogik erklärt. Als Ergebnis werden vier Haupterziehungsregeln angeführt: 1. der Tätigkeit freien Spielraum und zweckmäßigen Anlaß geben, 2. Verhüten, 3. Gewöhnen, 4. Unterrichten. Beim Unterricht wird eine materielle und eine formelle Seite unterschieden. Seine nächsten Zwecke sind: „behalten, glauben, verstehen, empfinden, denken, erfinden und mitteilen“, alles im Dienste des oben angegebenen Hauptzweckes. Die Materie des Unterrichts „besteht in allen den sinnlichen, mechanischen, historischen und philosophischen Kenntnissen, die der Jugend als künftigen glücklichen und nützlichen Mitgliedern irgendeiner menschlichen

Gesellschaft zu wissen nötig sind“. Ihrem Umfange nach teilen sie sich je nach den durch Staat und Gesellschaft bestimmten Bedürfnissen in „allgemeinnützige und gemeinnützige“, wozu noch „individuellnützige“ treten können. Unter dem „Formellen“ des Unterrichts sind die Mittel zu verstehen, welche zur Erreichung seines Zweckes in Bewegung gesetzt werden, als da sind: Erweckung der Aufmerksamkeit, Wechsel mit den Gegenständen und Methoden, Versinnlichung, „Verimaginationierung, Vergeschichtigung“ usw. Dem Sprachunterricht wird ein besonderer Abschnitt gewidmet und mit dem Satze eingeleitet: „Die Erlernung fremder Sprachen ist eins der größten unter den Übeln, die die Schulen, besonders in Deutschland, drücken und das Wachstum der Menschen an Vollkommenheit und Glückseligkeit hindern.“ Die beiden letzten Abschnitte der ersten Abteilung, von der sittlichen Erziehung und von der Gesundheit werden kurz abgetan. Bezüglich der ersteren stellt er den Gehorsam voran und meint, „wenn man die Jugend gewissenhaft macht, so leistet man ihr den wichtigsten Dienst“. Für die Gesundheit der Jugend gelte es nicht sowohl weitere Regeln aufzustellen als vielmehr Mittel und Wege zu entdecken, daß die bekannten befolgt würden. Von besonderer Wichtigkeit ist in der zweiten Abteilung der Abschnitt, welcher „von der Erziehung der künftigen Erzieher“ überschrieben ist, weil er uns einen Blick tun läßt in Trapps eigenartige Auffassung der Pädagogik. Er will beschreiben, wie der Pädagoge auf der Universität sich bilden müßte, „wenn die Einrichtung der Universitäten kein Hindernis in den Weg legte“. Der Pädagoge hat eigentümliche Aufgaben zu lösen, daher sind ihnen auch seine Studien anzupassen, sie sind nach der

materialen wie nach der formalen Seite gleich umfassend, erlauben daher keine Beschäftigung mit nebensächlichen Dingen. Dahin gehört die gesamte Theologie, die den Erzieher nur belastet und vielleicht irre führt, aber auch die spekulative Philosophie, für deren Fragen er keine Zeit hat und sich nicht interessieren soll. Nach Gelehrsamkeit darf er nicht streben. „Wenn er sich einbildet, daß er ein Gelehrter, gar ein großer Gelehrter sein müsse, so ist er für die Erziehung schon verloren.“ Dasselbe gilt, wenn ihn Interesse und Vorliebe an eine bestimmte Wissenschaft oder Kunst so fesseln, „daß er darin groß werde“. Die Erziehung fordert einen Mann, der sich nicht „durch übermäßiges Studieren“ um seine Gesundheit gebracht, „der mehr tut als denke, mehr handele als studiere, mehr Gegenwart als Tiefsinn des Geistes habe; dem die rastlose Tätigkeit der Kinder nicht zur Last sei; der alles mit ihnen machen, tragen, dulden und dabei immer heiteren Sinnes sein könne; der sich nicht aus ihrer Gesellschaft weg wünsche, um allein zu sein, um seinen Grübeleien nachzuhängen“. Dieser „idealische Erzieher“ sollte sich „eigentlich zu keiner von den vier Fakultäten halten, wenn alles wäre, wie es sein sollte“, jedenfalls „lieber zur medizinischen, als zur theologischen. Praktisch oder in der Ausdrucksweise Trapps „formell“ muß der Erzieher „alles durch wirkliche Erziehung der Kinder lernen; sonst wird er für seine künftige Bestimmung zu heterogen modifiziert“.

Die Trappsche Pädagogik gibt ein getreues Bild von der unter dem Einfluß der Aufklärungsphilosophie möglichen pädagogischen Theorie. Er selbst nennt sie ein System, wenn auch „in unvollständigem Entwurf“. Aber schon die voraufgehende Darstellung läßt das Unsystematische hervortreten, und bei der Betrachtung

des an sich keineswegs uninteressanten aber kritiklos zusammengetragenen Details stellt sich das noch deutlicher heraus. Jeder prinzipiellen Frage, auch wenn sie für die Pädagogik grundlegend wäre, geht er grundsätzlich aus dem Wege. Dem „idealischen Pädagogen wird ausdrücklich angeraten, alles, was unter die Geheimnisse der Philosophie gehört, auf Glauben von denen anzunehmen, deren Meinungen die herrschenden sind“, wie ihm denn überhaupt der consensus gentium auch in so gewichtigen Fragen wie z. B. ob die Erziehung notwendig, als eine erhebliche Instanz gilt. Er nennt die Pädagogik Erziehungskunst, die schwer genug ist, um sie lernen zu müssen. Nicht nur ihrer Grundsätze muß man kundig sein, sondern auch deren Anwendung theoretisch und praktisch gelernt haben. Er beklagt darum, daß man „keine Pädagogik höre, auch wenn die Gelegenheit nicht fehle“, die Erziehungsschriften hervorragender Männer nicht lese und „sich auf die Fertigkeit verlasse, die man sich in dem gewöhnlichen Schlendrian erworben habe“. So ist sein Gedankengang derart auf das Praktische gestellt, daß er selbst da nach dieser Seite ausweicht, wo er bereits zu einer theoretischen Erörterung ausgeholt hat.

Unter den Zeitgenossen, deren Nachdenken sich nicht aus lediglich praktischen Gründen der Erziehung zuwendete, ist J. Iselin zu erwähnen, der im ersten Bande „über die Geschichte der Menschheit“ die Nachahmung und die Suggestibilität des Menschen als die besonderen Zeichen der Erziehungsmöglichkeit treffend hervorhebt.¹⁾ Tiefer sucht J. N. Tetens²⁾, einer der selbständigsten

1) J. Iselin über die Geschichte der Menschheit. Karlsruhe 1784, I. Bd. I. Buch Kap. 24 und 25.

2) J. Nic. Tetens, Philosophische Versuche über die menschliche Natur und ihre Entwicklung II. Bd. Leipzig 1777. Vgl. bes. S. 582 ff.

und scharfsinnigsten Köpfe jener Zeit, in seinen „Philosophische Versuche über die menschliche Natur und ihre Entwicklung“ zu graben. Der letzte Versuch „über die Perfektibilität und Entwicklung des Menschen“ kann gewissermaßen als Einleitung in die Pädagogik aufgefaßt werden. Er hält es für ungenau, wenn man sage, der Mensch sei, was Natur und Erziehung aus ihm gemacht. Zwischen beide müsse eingeschoben werden: die zufälligen Umstände, was Helvetius die Erziehung des Zufalls nenne, und die eigentümliche Wirkung des Menschen auf den Menschen, sofern er Modell, Beispiel für die Nachahmung werde. Der Unterricht umfaßt dann „alle geflissentlich zur Ausbildung der menschlichen Natur in der Jugend veranstalteten Einrichtungen“. Er ist „Anführung“, wenn man zur Anwendung der Vermögen veranlaßt, die Nachahmung in Anspruch nimmt, während der eigentliche Unterricht „seinen Weg über den Verstand nimmt“ und sich an die „Überlegungskraft“ wendet. Das Ergebnis ist die Ausbildung, Kultivierung, von welcher die Polizierung ein höherer Grad ist. Wirken all diese Faktoren zusammen, d. h. nach einer Richtung, so läßt sich viel erwarten. In der Regel trennen sie sich, wirken gegeneinander und hemmen sich: daher lassen sich auch ihre Grenzen nicht bestimmen. So erklären sich die verschiedenen Ansichten über den Einfluß von Klima, Staatsverfassung usw. auf Denkungsart und Charakter der Nationen. Die Naturanlage kann nur als „Aufgelegtheit, etwas zu werden“ aufgefaßt werden; daher ist „jeder Zustand ein eigenes Nahrungsmittel zur Ausbildung gewisser Seiten und Vermögen der Natur“. Aber die natürliche Entwicklung überragt die künstliche, d. h. die Schulentwicklung kann sich in ihrer Wirkung nicht messen

mit den „äußern physischen Umständen“ und mit der in Gesellschaft und Umgang „von selbst wirkenden Nachbildungskraft“. Mutterwitz geht vor Schulwitz. „Jede Person von Verstande, von Lebhaftigkeit und Geistesstärke hat allemal mehr sich selbst durch die ihr vorgekommenen Veranlassungen ausgebildet, als von der regelmäßigen Erziehung ihren Vorzug erhalten.“ Die Ausbildung einer besonderen Naturanlage findet ihre Grenze an der möglichen Schädigung der übrigen. Die „unproportionierliche Spannung“ einer Kraft ist vom Übel. Fragt man nach dem Maßstab, nach welchem der „Wert der besonderen Vollkommenheiten des Geistes“ sich bestimmen läßt, so muß er in der Selbsttätigkeit der Seele gesucht werden, in der „das Eigene der Menschheit“ zum Ausdruck kommt. „Diese innere Selbstmacht der Seele über ihre Empfindnisse und Triebe, dies Vermögen nach deutlichen Ideen sie zu regieren, ist das Wesen und der wahre Geist der Tugend.“

6 PHILOSOPHIE UND PÄDAGOGIK

Kants Pädagogik¹⁾ steht mit dem Ganzen seines Systems nicht in der Verbindung, die man erwarten sollte. Die unverbundene Nebeneinanderstellung seiner pädagogischen Reflexionen läßt ihm zwar Freiheit, eine Menge von feinen Beobachtungen und praktisch wertvollen Winken auszusprechen, bezeichnet aber keinen

1) Kant, Über Pädagogik, herausg. v. Th. Vogt. Langensalza 1878. Ferner Kant, Metaphysische Anfangsgründe der Tugendlehre, Königsberg 1797; Anthropologie in pragmatischer Hinsicht, Ausgabe v. Herbart, Leipzig 1833. Strümpell, Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart. Braunschweig 1843. Brauer, O. Die Beziehungen zwischen Kants Ethik und seiner Pädagogik, Inaug.-Diss. Leipzig 1904. Kühn, H. H. Die Pädagogik Kants im Verhältnis zu seiner Moralphilosophie, Inaug.-Diss. Leipzig 1897.

Schritt zu jenem Ziel, das er selbst mit den Worten vorhält: „der Mechanismus der Erziehungskunst muß in Wissenschaft verwandelt werden“. Eine „Theorie der Erziehung“ nennt er „ein herrliches Ideal“, und wie um sich zu trösten, fügt er hinzu „es schadet nichts, wenn wir auch nicht gleich imstande sind, es zu realisieren“. Es ist schwer, aus seinen Gedanken „über Pädagogik“, die sich an gewisse Stichworte anlehnen, in denen sich verschiedene Einteilungen durchkreuzen und die nicht immer mit anderen Äußerungen in voller Übereinstimmung sind, in Kürze das Wesentliche herauszuheben.

Ziel ist den Menschen in proportionierlicher Entwicklung seiner Naturanlage zu moralisieren. Dies setzt voraus, daß er diszipliniert, kultiviert und zivilisiert werde. Die Disziplin unterwirft ihn dem Zwang, um ihn zu entwildern, doch so, daß ihm dadurch der Weg zur Freiheit nicht verlegt wird. Die Kultivierung sucht die positive Aufgabe der Bildung zu lösen, indem sie die Geisteskräfte in Bewegung setzt. Dies beginnt schon im Spiel, geschieht aber vornehmlich durch Arbeit. Die Schule ist Arbeitsinstitut, eine zwangsmäßige Kultur. Sie geht auf Geschicklichkeit und Vervollkommnung. Die Kultur der Gemütskräfte muß sich in Übereinstimmung vollziehen. Die Zivilisierung ist als Anpassung an die Gesellschaft zu verstehen, so daß man durch Klugheit und Menschenkenntnis in ihr fortkomme. All das bedeutet die Herstellung von Mitteln zur Erreichung gewisser Zwecke. Zu bewirken, daß diese der Vernunft gemäß gewählt werden, ist die Aufgabe der moralischen Erziehung. Sie beginnt mit der Gewöhnung und führt durch den absoluten und freiwilligen Gehorsam hindurch zur inneren Unterwerfung unter das Gesetz

der Pflicht. Das Gesetz in uns heißt Gewissen, welches als Repräsentant Gottes zu denken ist, so daß die Religion zur moralischen Gewissenhaftigkeit hinzukommen muß. Steigt man also von der Geschicklichkeit und der Weltklugheit aufwärts zur Sittlichkeit — was Kant die praktische Erziehung heißt —, so ist „Gründung des Charakters“ die letzte und höchste Aufgabe.

Mit diesen pädagogischen Gedanken Kants berühren sich die von J. G. Fichte.¹⁾ Beiden ist die Pädagogik gewissermaßen nur eine Umsetzung des ethischen Inhalts in die Form des allmählichen menschlichen Werdens. Die Philosophie Fichtes zeigt eine pädagogische Seite im eminenten Sinne des Wortes. Eine philosophische Lehre, welche das Ich zum Souverän der Welt macht, so daß sie nicht nur aus ihm hervorgeht, sondern auch zum Gegenstand seiner Tätigkeit, zum Material der Pflicht wird, steht, auch wenn sie die Pädagogik nicht zum Gegenstand besonderer Behandlung macht, zu ihr in innigster Beziehung. Denn ihr Kern ist Willenslehre, nach dem Satze: „Handeln, handeln — das ist es, wozu wir da sind.“ — Die Bestimmung des Menschen ist völlige Übereinstimmung mit sich selbst. Dazu bedarf es der Modifikation der Dinge, die sich vollzieht durch eine gewisse Geschicklichkeit oder Kultur. In der vollkommenen Übereinstimmung des Menschen mit sich selbst und der Übereinstimmung aller Dinge außer ihm — mit seinen notwendigen praktischen Begriffen von ihnen —

1) Vgl. Fichte: Über die Bestimmung des Gelehrten; und über das Wesen des Gelehrten. Berlin 1806. Reden an die deutsche Nation, Ausg. v. J. H. Fichte. Leipzig 1871. Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt, geschrieben im Jahre 1807. Stuttgart und Tübingen 1817. — P. Vogel, Fichtes philosophisch-pädagog. Ansichten in ihrem Verhältnis zu Pestalozzi. Inaug.-Diss. Langensalza 1907.

liegt das letzte und höchste Ziel des Menschen, das höchste Gut, — die sittliche Güte und die Glückseligkeit. Realisiert wird sie in der Gesellschaft; die gemeinschaftliche Vervollkommnung durch Geben und Nehmen, d. h. durch die frei benützte Einwirkung anderer auf uns und durch Rückwirkung auf sie, ist unsere Bestimmung in der Gesellschaft, wie es denn wenig erhabenerer Ideen gibt, als die des allgemeinen Einwirkens des ganzen Menschengeschlechts auf sich selbst. Aus all dem folgt, daß in dem beständigen Fortgang der Kultur der letzte Zweck jedes einzelnen Menschen wie der ganzen Gesellschaft die sittliche Veredlung des Menschen ist. Indem insbesondere der Gelehrte in diesem Sinne ein Erzieher der Menschheit ist, bedarf er ebensosehr der Empfänglichkeit als der Mitteilungsfertigkeit.

Indem Fichte diesen weitausschauenden Gedanken in seinen Reden an die deutsche Nation eine wesentlich politische Wendung gibt, kommt er zu Imperativen und Vorschlägen, die uns hier nicht beschäftigen können. Näher berührt sich mit einer wissenschaftlichen Auffassung der Pädagogik sein „deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt“. Ausgehend von der Qualität der akademischen Lehre nimmt er für die Universität und den Universitätsvortrag eine solche Artung in Anspruch, daß sie in das Gebiet der Kunst gehören. Folgerichtig ist daher eine Wissenschaft der wissenschaftlichen Kunst zu fordern. Das führe strenggenommen zu dem Gedanken eines Professor-Seminariums, das „der Kunst der Menschenbildung oder der Pädagogik den Gipfel gebe,“ während „ein anderer Mann die vorher ermangelnde Wurzel derselben Pädagogik gefunden habe“. Aus ihr wachse „die erste und allgemeine Schule des Volkes“ hervor, den „mittleren

Stamm der Pädagogik“ bilde die Gelehrtschule. Aufgabe sei, daß diese drei, jedes an seinem Teil und Ort, in der rechten Weise arbeiten. Dann werde es mit der Zeit zu „einem größeren ewigen Ganzen“ und „die Menschenbildung im großen und ganzen aus den Händen des blinden Ohngefähr unter das leuchtende Auge einer besonnenen Kunst“ kommen.

Hegel hat trotz seines beruflichen Verhältnisses zur Erziehungstätigkeit die Pädagogik nicht besonders behandelt, aber sich gelegentlich in seinen Schriften so häufig über Fragen der Erziehung und Bildung geäußert, daß es nicht unberechtigt erscheint, wenn ihm G. Thaulow ein besonderes pädagogisches Interesse zuschreibt, wie er denn auch vorhatte, eine Staatspädagogik zu schreiben. Wir versuchen, hier nur nach der Thaulowschen Zusammenstellung¹⁾ seine wissenschaftliche Auffassung von unserem Gegenstande kurz zu fixieren.

„Die Pädagogik ist die Kunst, die Menschen sittlich zu machen; sie betrachtet den Menschen als natürlich und zeigt den Weg, ihn wieder zu gebären, seine erste Natur zu einer zweiten geistigen umzuwandeln, so daß dieses Geistige in ihm zur Gewohnheit wird.“ Nicht nur die Wiedergeburt des Geistes aus der natürlichen Unwissenheit hat durch Unterricht zu geschehen, dem der durch das Zeugnis des Geistes erfolgende Glaube der objektiven Wahrheit entgegenkommt, — auch das unmittelbare Wissen von Gott, vom Rechtlichen, vom Sittlichen usw. bedarf, um seinem Inhalte nach bewußt zu werden, der Entwicklung und Vermittlung. Die Erziehung macht den Menschen selbständig. Sie ist ein

1) G. Thaulow, Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht, in 3 Teilen. Vgl. bes. Teil I. Ferner: P. Entner, Hegels Ansichten über Erziehung im Zusammenhange mit seiner Philosophie dargestellt. Inaug.-Diss. Dresden 1905.

Aufheben des Negativen, des Subjektiven. Daher kann man sie eine Umgestaltung der Seele heißen. Weil der Mensch das, was er sein soll, nicht aus Instinkt hat, sondern sich erwerben muß, so folgt daraus das Recht des Kindes, erzogen zu werden. Dagegen gibt sich in dem Gefühl, in sich, wie sie sind, unbefriedigt zu sein und in dem Bedürfnis, groß zu werden, den Kindern die Notwendigkeit kund, erzogen zu werden. Erziehung und Bildung des Kindes besteht darin, daß es das, was es an sich und für andere ist, auch für sich wird. Bildung ist also Befreiung und als solche harte Arbeit. Sie hat eine theoretische und eine praktische Seite. Jene ist charakterisiert durch Beweglichkeit und Schnelligkeit des Vorstellens, durch Bildung des Verstandes und der Sprache. Sie schafft abgesehen von der Mannigfaltigkeit und Bestimmtheit der Kenntnisse objektives Interesse. Diese zeigt sich in Gewohnheit und Bedürfnis der Beschäftigung in objektiver Tätigkeit und allgemeingültigen Geschicklichkeiten. Sie erzeugt Besonnenheit und Mäßigung und damit die Befähigung, das Natürliche einem Höheren aufzuopfern.

Die Beziehung Schellings¹⁾ zur Pädagogik kommt einigermaßen in seinen „Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums“ zum Ausdruck, sofern er es für eine bloße Folge der Roheit des Wissens erklärt, „wenn die Akademien noch nicht angefangen haben, als Pflanzschulen der Wissenschaft zugleich allgemeine Bildungsanstalten zu sein“. Alles Wissen ist nach ihm ein Streben nach Gemeinschaft mit dem göttlichen Wesen, eine Teilnahme an dem Urwissen. Wissen und Handeln sind nicht Gegensätze, sie „können nie anders in wahrer

1) Schelling, F. W. J. Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums. Stuttgart und Tübingen 1813.

Harmonie sein als durch die gleiche Absolutheit“. Die Idee des Urwissens legt sich in Wissenschaften auseinander. Wissenschaft ist zeitlos, daher Sache der Gattung und „Überlieferung ist der Ausdruck ihres ewigen Lebens“. Sie ist Selbstzweck, niemals Mittel und ihr Reich ein aristokratisches. Aber in der historischen Beschäftigung mit der Wissenschaft geht das Wissen selbst leicht verloren. Aufgabe der Akademie und ihrer Lehrer ist, das allgemeine Wissen zur klaren Darstellung zu bringen, so daß „das Ganze der Wissenschaft gleichsam vor den Augen des Lehrlings entsteht“. Denn das Gefährlichste für den Menschen ist die Herrschaft dunkler Begriffe. Der Studierende soll vom blinden Glauben befreit werden und selbst urteilen lernen. Im Begriff des Studierens liegt zunächst eine historische Seite; sie vollzieht sich in dem Gehorsam des Lernens, welcher dadurch charakterisiert ist, daß man „durch das Schwere wie das Leichte, durch das Anziehende wie das minder Anziehende hindurch muß“. Für die andere gilt die Generalregel: „Lerne nur, um selbst zu schaffen“. Antizipationen darf es nicht geben. Es gilt auf jeder Stufe zu verweilen, „bis man das sichere Gefühl hat, sich auf ihr festgesetzt zu haben“. Voraussetzung jedes höheren Studiums ist die Aneignung alles dessen, „was zum Mechanischen in den Wissenschaften gehört“. Das sind Vorkenntnisse. „Die höheren Wissenschaften lassen sich nicht in der Qualität von Kenntnissen besitzen oder erlangen.“

Herbart¹⁾ ist der erste unter den Philosophen, bei dem die Pädagogik eine besondere durch das System bestimmte

1) Herbart, J. F. Sämtliche Werke, Ausg. v. Hartenstein. Besonders Bd. X und XI. Strümpell a. a. O. Dietering, P. Die Herbartische Pädagogik vom Standpunkte moderner Erziehungsbestrebungen gewürdigt. Leipzig 1908.

Stellung und Bearbeitung erfährt. Eine Theorie der Pädagogik erscheint ihm nötig, auch wenn die Praxis im Gang ist, „zum Prüfen und Verbessern“ und zur Lösung von Zweifeln, die das Erziehungsgeschäft erzeugt. Sie geht aus von der Bildsamkeit, mit der sich Fatalismus und transzendente Freiheit nicht vertragen, und hängt als Wissenschaft ab von der praktischen Philosophie und Psychologie, jene das Ziel der Bildung, diese den Weg, die Mittel und die Hindernisse zeigend, jene in das Gebiet der Ideale erhebend, diese zur gemeinen Wirklichkeit zurückführend. Als Hauptgeschäft der Erziehung bezeichnet er die ästhetische Darstellung der Welt. Damit ist die Begründung des Sittlichen auf Geschmacksurteile angedeutet, und da nach seiner Psychologie das Wollen aus dem Vorstellen erwächst, so steht der Unterricht, als Ergänzung von Erfahrung und Umgang, im Mittelpunkt der Erziehungsarbeit. Ihn ermöglicht und geht ihm daher voraus die für den Augenblick Ordnung schaffende Regierung, ihn ergänzt und vollendet die für die Zukunft Bildung schaffende Zucht. „Regierung, Unterricht und Zucht, das sind demnach die drei Hauptbegriffe, nach welchen die ganze Erziehungslehre abzuhandeln ist.“ Die Brücke vom Vorstellen zum Wollen schlägt das Interesse, das in seiner vielseitigen Ausgestaltung für den Unterricht als Endzweck gilt, während mit Charakterbildung das Ziel der Zucht bezeichnet wird. Charakterstärke der Sittlichkeit bedeutet das Ende der ganzen Erziehung. Die Stoffgebiete des Unterrichts lassen sich mit Erkenntnis und Teilnahme umschreiben, nach denen sich die Interessengruppen scheiden. Die Didaktik muß daher, soweit es sich um das handelt, was nebeneinander zu besorgen ist, sich an die Gemütszustände, d. h. an die

verschiedenen Arten von Interessen halten, die möglichst stets im Gleichgewicht sein sollen, bezüglich des Sukzessiven kommt als Einteilungsgrund der Wechsel jener Zustände in Betracht. Vertiefung und Besinnung, jede entweder ruhend oder fortschreitend, lösen einander ab; ihnen entspricht dann klares Sehen des Einzelnen, Verknüpfen des Vielen, Zusammenordnen des Verknüpften, Üben im Fortschreiten — Klarheit, Assoziation, System Methode — welchen wieder Zeigen, Verknüpfen, Lehren und Philosophieren korrespondieren. Mit diesen Zusammenstellungen kreuzen sich die Lehrformen, als „bloß darstellende, analytische und synthetische Lehrform“ und die Scheidung des Unterrichtsstoffes in Sachen, Formen und Zeichen. Auch für die Zucht gelten ähnliche Gruppen. Der Trennung des Charakters in einen objektiven und subjektiven Teil entspricht einerseits: was man dulden, haben, treiben wolle — Gedächtnis des Willens, andererseits — ästhetische Beurteilung, sittliche Wärme, freier Entschluß, pragmatische Konstruktion einer sittlichen Lebensordnung, Selbstzwang. Wichtig ist das rechte Verhältnis zwischen Tätigkeit und Ruhe, Druck und Ermunterung, Beschränkung und Freiheit. Das Verfahren der Zucht läßt sich beschreiben als 1. ein Halten — Gehorsam, 2. ein Bestimmen — Wahl, Ehrgefühl, 3. ein Regeln — Maximen, 4. Sorge für Ruhe und Klarheit des Gemütes — Begierde, Leidenschaft, Liebhaberei, 5. Moralisieren — Beifall und Tadel, 6. Erinnern — Vorsätze — Selbsterziehung.

F. E. Beneke¹⁾ geht in seiner „Erziehungs- und Unterrichtslehre“, um den Begriff der Erziehung zu gewinnen,

1) F. E. Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre, 2 Bde. Berlin, Posen und Bromberg 1835. Vgl. insbes. I. Bd. Einleitung. — Derselbe, Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft, herausg. von Joh.

von der Erfahrungstatsache aus, daß die menschliche Vernunft, abweichend vom Instinkt, nicht fertig gegeben sei, sondern als ungebildete von der gebildeten zu sich hinaufgezogen werde. Das habe besonders die Jugend nötig und damit etwas dabei herauskomme, müsse es absichtlich und bewußt geschehen. Erziehung sei demnach absichtliche Einwirkung von seiten der Erwachsenen auf die Jugend, um diese zu der höheren Stufe der Ausbildung zu erheben, auf der die Einwirkenden stehen und die Erziehungswissenschaft nichts anderes als die höchste Steigerung des geforderten klaren Bewußtseins. Daß letztere weder nach Ausbildung noch nach Wirkung den Erwartungen entspreche, erkläre sich daraus, daß sie bei der alleinigen Wertschätzung der Erziehungskunst die Praxis nicht zu beeinflussen vermöge. Allein wenn auch die Theorie oft im Stiche lasse, wo gehandelt werden müsse, so sei doch eine gewisse „eingebildete Geschicklichkeit in der Form eines instinktartigen Taktes“ auch nicht ausreichend. Theorie könne zur Erleuchtung des Weges und zur Kritik der Projektionemacherei nicht entbehrt werden. Allerdings sie auf die Erfahrung, d. h. auf das Ergebnis der Erziehung gründen zu wollen, gehe schon darum nicht an, weil sich dies nie sicher und reinlich feststellen lasse. An ihre Stelle müsse man die allgemeinen Entwicklungsverhältnisse der Menschenseele setzen. Daher sei die Erziehungswissenschaft wesentlich abhängig von der

G. Dreßler. Berlin 1861. Vgl. dazu zwei Aufsätze von F. E. Beneke in der von H. G. Brzoska herausgegebenen Central-Bibliothek usw. der Pädagogik und des Schulunterrichts, im Januar- und Juniheft d. Jahrgangs 1838. Halle. 1. Über die hohe Bedeutung, welche die neuerlich in der Methode der Psychologie eingetretene Reform für die Pädagogik hat. 2. Über die Grundverhältnisse und die Schranken der pädagogischen Kunst.

Psychologie, wenn auch die pädagogische Erfahrung hinzukommen müsse. Als Hilfswissenschaften kämen ferner Logik, Ästhetik, Moral und Religionsphilosophie in Betracht und selbst Anatomie, Physiologie und Pathologie müßten mit einzelnen Sätzen aushelfen. Erziehliche Einflüsse kommen von drei Seiten, von der Natur, dem Schicksal und den Menschen. Man darf nun nicht übersehen, daß der Erzieher weder immer und überall die höher gebildete Vernunft repräsentiert, noch daß diese stets fehlerlos ausgebildet ist, auch machen sich neben dem berufenen Erzieher die unberufenen Mit-erzieher geltend, ferner liegt in der unerläßlichen fortgesetzten Herablassung des Erziehers zum Standpunkt des Zöglings eine besondere Schwierigkeit, nicht minder in der unkontrollierbaren der eigentlichen Erziehung vorausseilenden zufälligen sinnlichen Erfahrung. Im übrigen reduzieren sich die Hauptprobleme der Erziehungswissenschaft auf drei Fragen: 1. Was haben wir als Zweck oder Ziel der Erziehung zu betrachten? 2. Was findet der Erzieher vor bei dem Beginn seines Werkes? 3. Durch welche Mittel können wir dieses Vorgefundene zu jenem Ziel hinführen? Die zweite hält B. für die wichtigste, zumal da man die dahin gehörige Untersuchung vernachlässigt habe. Der Zweck der Erziehung sei schon in der Hauptsache bestimmt und es bleibe nur noch hinzuzufügen, daß das Kind für die jetzige Welt zu erziehen sei, aber „ideal“, d. h. in dem Zögling sollen alle Vollkommenheiten der Kultur „konzentriert und gesteigert begründet“ werden. Bezüglich der zweiten Frage glaubt B. das Versäumte nachholen zu können. Denn „die Psychologie ist in ihren rückgängigen Konstruktionen von dem unmittelbar für das Selbstbewußtsein Vorliegenden soweit gekommen, daß sie über die

Verhältnisse des der Seele Angeborenen zu dem durch die bildenden Einflüsse Entstehenden die bestimmteste Rechenchaft zu geben vermag“. B. unterscheidet in der ausgebildeten Seele dreierlei: Gegenständliches, Formen und die quantitativen Bestimmungen beider. Unter den Formen sind Einbildungs-Vorstellungen, Verstand, Willen usw. zu verstehen. Die beiden ersten sind nicht angeboren. „Bestimmte angeborene Neigungen, Leidenschaften, Unarten usw. sind schon deshalb für psychologische Erdichtungen zu erklären, weil überhaupt keine gegenständliche Bestimmung angeboren ist.“ Dasselbe gelte von den psychischen Formen, „die sich vielleicht erst infolge von vorgängigen Entwicklungen gebildet haben können“. Allerdings seien sie mit einer gewissen Notwendigkeit bedingt, wenn auch diese Bedingtheit nicht „die mindeste Präformation“ in sich schließe. Gegeben sind nach B. nur gewisse Grundsysteme, sinnliche Urvermögen mit verschiedener Reizempfänglichkeit, Kräftigkeit und Lebendigkeit. Aus diesem „Angeborenen“ geht nach dem Gesetz, daß „von allen psychischen Entwicklungen . . . eine Spur im Innern der Seele zurückbleibt, die dann als Anlage oder Kraft in die späteren Entwicklungen eingehen kann“, alles weitere hervor. Die Tierseele steht hinter der Menschenseele so sehr an Kräftigkeit zurück, daß aus der Gradverschiedenheit eine Artverschiedenheit wird. Je nachdem die Wirkung der äußeren Reize auf die Urvermögen entweder zu gering oder gerade angemessen, oder überfließend, oder übermäßig, oder in allmählicher Steigerung überfüllend ist, ergibt sich hieraus die Verschiedenheit des Vorstellens, des Strebens und des Fühlens. — Der Erzieher kann sich nur der Empfindungen und Wahrnehmungen zur Einwirkung bedienen, sei es um der

Schaffung von Spuren, sei es um der Erregung früherer willen. Für die Einwirkung gibt es sechs Hauptformen: positiv: erzeugen, verstärken, verknüpfen; negativ: vernichten, schwächen, auflösen. Der Unterricht geht auf das Objektive und bezweckt Kenntnis oder Geschicklichkeit, die Erziehung wirkt subjektiv, formal und will „gewisse Anlagen und Eigenschaften des Menschen begründen“. Beide müssen sich unterstützen. Für die Erziehungswissenschaft zerlegt sich der Stoff in zwei Hauptteile: Bildung der Vorstellungskräfte und Bildung des Gemütes und Charakters.

F. E. D. Schleiermachers¹⁾ Bestrebungen, eine wissenschaftliche Pädagogik zu schaffen, sind über die in verschiedener Fassung vorliegenden Versuche nicht hinausgekommen. Aber trotz ihrer durch mitunter ängstliche Kürze störenden Unfertigkeit bieten sie durch die Tiefe in der Erfassung der Aufgabe, durch die Weite des Horizonts, durch überraschende Ausblicke in die Praxis und durch das Geschick, die Probleme mit größter Sauberkeit herauszuarbeiten, eine Fülle von Belehrung und Anregung.

In dem System der Sittenlehre gibt es neben der Kritik, welche die einzelnen Erscheinungen als Darstellungen der Idee beurteilt, auch einen Platz für die Technik. Ihre Aufgabe ist: die besonderen Gegensätze und Naturbedingungen zu behandeln, in welche die Produktion jener Erscheinungen gestellt ist. Dahin gehört auch die Pädagogik, als Regel gebendes technisches Verfahren,

1) Schleiermacher, F. E. D. Erziehungslehre, herausg. v. C. Platz, Berlin 1849. Derselbe, Entwurf eines Systems der Sittenlehre, herausg. v. Alex. Schweizer. Berlin 1835. G. v. Rohden, Darstellung und Beurteilung der Pädagogik Schleiermachers. Leipzig 1884. R. Wickert, Die Pädagogik Schleiermachers in ihrem Verhältnis zu seiner Ethik. Leipzig 1909.

das außer der Wissenschaft überhaupt auf der Seite der Kunst liegt. Inhaltlich steht sie mit der Familie in Zusammenhang, in welcher die Bildung der Kinder auf der Pietät beruht und vom Gehorsam ausgeht. Für die Wissenschaft ist der Ausgangspunkt weder von der seelsorgerlichen Tätigkeit des Hauslehrers noch von der methodischen Unterrichtsarbeit des Schullehrers, sondern von dem Verhältnis der älteren Generation zur jüngeren zu nehmen. Die Einwirkung jener auf diese ist ein wesentlicher Teil der sittlichen Aufgabe. Da sie Kunst ist, so läßt sich die Pädagogik als an die Ethik sich anschließende Kunstlehre bestimmen, oder auch als eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete angewandte Wissenschaft, der Politik koordiniert und weil die Wahrheit eines Systems der Ethik sich in der Methode, es zu realisieren, kund tun muß, so ist die Pädagogik die Probe für die Ethik. Erziehung ist die Einleitung und Fortführung des Entwicklungsprozesses des einzelnen Menschen durch äußere Einwirkung. Die Bestimmung ihrer Aufgaben führt zur Frage nach dem Anfangs- und Endpunkt der Erziehung und zu Überlegungen über ihre Allmacht und Beschränktheit, die zu dem Ergebnis kommen, „daß wir den Prozeß der Erziehung an eine Tätigkeit anknüpfen, die im Anfange erregend, im Fortgang leitend, sich an die Idee des Guten anzuschließen habe, mit Rücksicht auf die Unentschiedenheit der anthropologischen Voraussetzungen“. Wenn auch der Pädagogik das Spekulative zugrunde liegen muß, so hat sie sich doch, falls es über eine allgemeinere Formel hinauskommen soll, auf „faktische Voraussetzungen“ zu stützen, kann demnach Allgemeingültigkeit nicht beanspruchen. Für den Endpunkt der Erziehung, das ethische Ziel, entscheidet der

doppelte Gesichtspunkt der individuellen Ausbildung und der Hineinbildung in die sittlichen Gemeinschaften, Staat, Kirche, Sprache, geselliges Leben. Jene ist positiv, diese vorwiegend negativ, sofern nachteilige Wirkungen zu hemmen sind. Dabei gilt als Regel, daß „jeder einzelne Moment zur Totalität des Geschäfts zu erheben ist“. Die Grundformen der Erziehung sind, je nachdem was außer ihr geschieht, Unterstützung und Gegenwirkung, die den Umständen gemäß zu einem Mitwirken und Ergänzen oder zu einem Gewährenlassen und Verhüten werden. Jene bezieht sich auf Gesinnungen und Fertigkeiten, und gestaltet sich bald unabsichtlich, bald absichtlich, und vollzieht sich sowohl in freier als in streng methodischer Weise. Bei den Gesinnungen handelt es sich um Vollständigkeit, Zusammenhang und Bewußtsein, bei den Fertigkeiten um Stetigkeit, bei diesen läßt sich die pädagogische Tätigkeit mechanisieren, jene fordern vom Erzieher Beharrlichkeit, Scharfblick, Begeisterung. Trotz der Verschiedenheit der Einwirkung müssen sich beide am Ende der Entwicklung zur Einheit zusammenschließen. — Zeitlich verläuft die Erziehung in drei Perioden, die sich als propädeutische (innerhalb der Familie), elementarische (öffentliche Erziehung mit historischem Charakter) und technische (Zurücktreten der Erziehung) beschreiben lassen. Für den Unterricht gilt der Kanon: „die ganze Reihe von Tätigkeiten ist so einzurichten, daß alles was die Zeit erfüllt und als Aufgabe gestellt wird, seine Befriedigung in sich selbst und in dem Zusammenhange mit dem Vorhergegangenen trage“; m. a. W.: Was bloß für die Zukunft Wert hat, gehört nicht in den Jugendunterricht. Dagegen fordert „Alles, was schon vorher dagewesen, die möglich reichhaltigste Entwicklung“. Eine wichtige Teilung für

die unterrichtliche Tätigkeit knüpft sich an die Begriffe der Rezeptivität und Spontaneität. — Die reichhaltigen Ausführungen über die Altersperioden, über Schulen, Unterricht und Bildungsanstalten interessieren uns hier nicht.

Nachdem wir so die pädagogischen Lehren der „Originaldenker“ skizziert haben, wollen wir nur wenige Bemerkungen zu ihrer Charakterisierung hinzufügen. Bei Kant und Fichte, Hegel und Schelling finden wir nur Ansätze und gelegentliche Gedanken zu einer pädagogischen Theorie. Sie sind in ihren Einzelheiten mehr oder weniger zutreffend, wertvoll und wie z. B. bei Fichte von einer packenden Überzeugungskraft, auch dadurch von Bedeutung, daß sie Anregung und Unterbau für ausgeführte pädagogische Arbeiten lieferten.

Bei Herbart und Beneke dagegen treffen wir wohlgefügte pädagogische Systeme, eingebaut in das Lehrgebäude ihrer Philosophie, deren Teile mitunter den Eindruck hervorrufen können, als ob sie im Hinblick auf pädagogische Bedürfnisse konzipiert seien. Daraus folgt allerdings, daß die gegen die philosophischen Systeme gerichtete Kritik auch die pädagogische Grundlegung trifft. So werden nicht nur die Beschränkung der pädagogischen Hilfswissenschaften auf Ethik und Psychologie, sondern insbesondere auch die Grundlegung selbst, welche Herbart diesen Wissenschaften gegeben hat, angefochten. Die Ethik auf Ästhetik zu bauen werde dem Bedürfnis der moralischen Sanktion ebensowenig gerecht, als eine Psychologie, in welcher der Wille zu einer sekundären Erscheinung herabgesetzt sei, mit der Erfahrung im Einklang und die Ansprüche der Erziehungstheorie zu erfüllen geeignet sei. Indem die Zentralstellung des Vorstellungslebens den Unterricht zum Hauptgeschäft der Erziehung machte, ist die Herbar-

tische Lehre trotz allen Ausstellungen zur Pädagogik der Schule κατ' ἐξοχήν geworden, und wenn man ihr auch Schuld geben kann, einen gewissen Lehrschematismus verbreitet zu haben, so ist doch gerade durch sie Bedürfnis und Verständnis für eine wissenschaftliche Didaktik wesentlich gefördert worden.

Beneke glaubte in der von ihm inaugurierten „Psychologie als Naturwissenschaft“ endlich den sichern Grund für eine wissenschaftliche Pädagogik gefunden zu haben. So verdienstlich es nun auch war, in einer Zeit, da der Kredit der Spekulation wankend geworden, mit Nachdruck auf die Erfahrungsgrundlagen zu verweisen, so verwickelte ihn doch ihre Ausdeutung in Schwierigkeiten, denen er nicht gewachsen war. Zwar setzt er sich mit Recht gegen den Vorwurf des Materialismus zur Wehr und sein System als eine „seltsame Depravation“ der Grundlagen der Herbartischen Metaphysik und Psychologie zu bezeichnen¹⁾, ist zum mindesten eine geschmacklose Übertreibung. Aber zu einer einwandfreien Grundlage der Pädagogik eignet es sich nicht, weil auch er in dem Streben nach Vereinfachung der Voraussetzungen den psychischen Tatsachen Gewalt antut.

Schleiermacher knüpft in seinen Auseinandersetzungen an den Gedankenkreis der ersten griechischen Theoretiker an, indem er die Pädagogik neben die Politik stellt. In ihrem Gange sind sie durch seine Ethik und Dialektik bestimmt, wofür an die Gegensätze von Allgemein und Besonders, von Vernunft und Natur erinnert sei. Aber neben diesen spekulativen Elementen geht die stete Beziehung auf den Menschen als Bestandteil der Gesellschaft einher und bewahrt ihn vor Konstruktionen,

1) Vgl. Ziller, Jahrbuch des Vereins f. wissenschaftl. Pädagogik V. Leipzig 1873. S. 152.

die von dem Leben weit abliegen. Neben der Ausbildung der individuellen Eigentümlichkeit steht die Einführung des Individuums in den Dienst der Gattung. So ist seine Pädagogik zwar kein fertiges Gebäude, aber der Grundriß ist geeignet, positiv wie negativ in lehrreicher Weise zu zeigen, wie ungefähr zu bauen ist.

7 DER EINFLUSS DER PHILOSOPHISCHEN SYSTEME AUF DIE ENTWICKLUNG DER THEORIE

Daß Kants Einfluß auch in den pädagogischen Darstellungen seiner Zeit bemerkbar wird¹⁾, kann nicht überraschen. Er zeigt sich zunächst in der Ablehnung des Eudämonismus, dem Erbteil der philanthropischen Bewegung, aber auch in einer mehr oder weniger direkten Annäherung an die von Kant stammenden pädagogischen Anschauungen. Sieht man von Greiling und Heusinger ab, die sich vorzugsweise in formalen Bahnen bewegen, so ist es vor allem A. H. Niemeyer, der sich in seinen bekannten „Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts“²⁾, einem durch die Reichhaltigkeit des Stoffes, Vielseitigkeit der Betrachtung und Besonnenheit des Urteils gleich ausgezeichneten Werke, trotz seines Strebens, das Brauchbare überall zu suchen und seiner ausgesprochenen Abneigung, sich durch ein philosophisches System fesseln zu lassen, von Kantschen Grundgedanken leiten läßt. Ausgehend von dem Satze, daß es Erziehungs-

1) K. Friebe, Pädagogische Versuche in der Kantischen Schule, Inaug.-Diss. Leipzig 1902.

2) A. H. Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, 8. Ausg. Halle 1824. I. T. Vgl. insb. Vorerinnerungen S. 13 bis 26 und Beilagen I und II. — Motz, O. A. H. Niemeyer in seinem Verhältnisse zu Kant. Inaug.-Diss. Mühlhausen i. Thür. 1902.

regeln gebe, definiert er die Erziehungswissenschaft als deren Inbegriff oder als die Theorie der Erziehungsgesetze und unterscheidet davon die Erziehungskunst als die Geschicklichkeit in der praktischen Anwendung jener. Erstere mache den Pädagogiker, letztere den Pädagogen. Bezüglich des Wertes der Theorie verhält er sich in gewissem Sinne skeptisch. Er hält es für keinen Beweis gegen sie, wenn manche ohne sie auskommen, oder gute Kenner der Theorie sich als schlechte Erzieher erweisen. Aber er mißtraut den philosophischen Konstruktionen, fürchtet Vergewaltigung der Erfahrung und meint: „Der sichere Weg geht gewiß nicht durch die Schule der Systematiker.“ Eine Wissenschaft, die sicher sein will, „keine Lücken und Sprünge in irgendeiner Hinsicht zu machen“, muß sich auf die Resultate alles dessen stützen, „was bisher die besten Beobachter des physischen und geistigen Menschen über seine Natur erforscht und gesagt haben“. Gegen den Versuch, die Pädagogik auf höhere Prinzipien zurückzuführen, ist nicht nur nichts zu erinnern, sondern es soll das Verdienstliche nicht verkannt werden, „sobald dadurch nur wirklich etwas gewonnen wird für eine Wissenschaft, deren Wert lediglich auf ihrer Anwendbarkeit beruht“. Mit diesen Anschauungen stimmt in der Hauptsache auch F. H. C. Schwarz¹⁾ überein, dessen „akademischem

1) F. H. C. Schwarz, Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre. 2. Aufl. Heidelberg 1817. I. Vgl. Einleitung. — „Eine Wissenschaft im strengen Sinn des Worts für die Erziehungskunst bleibt, wie diese selbst ein Ideal, welchem sich das philosophische Denken zwar nicht ohne Erfolg, jedoch nur annähert. Der Weg geht durch Begriffe und Beobachtungen hindurch. Wir müssen überall das Leben selbst fragen, wo es das Leben betrifft, aber die Belehrungen wissenschaftlich unter einem gemeinsamem Prinzip verbinden, zugleich uns bescheidend, daß wir auch nach Vollendung einer solchen Theorie noch immer nicht die Ideen der Erziehung erschöpft haben.“

Studium schon die eben damals bekannt werdende Philosophie Kants die Hauptrichtung gab“ und der durch Vorlesungen und Schriften zu seiner Zeit einen bemerkenswerten pädagogischen Einfluß ausübte. Er zeigt zwar allen Respekt vor „den erhabenen Bemühungen, auch die Prinzipien für das Praktische wissenschaftlich zu bearbeiten“, wie sie in den Schriften Kants, Fichtes, Schellings, Hegels, Schleiermachers usw. zutage treten, aber seine Überzeugung, „daß die Pädagogik sich nicht zur wissenschaftlichen Bearbeitung eigne, wenn wir wissenschaftlich im neuen strengeren Sinn nehmen, ist durch die bisherige Kultur der Philosophie nicht widerlegt worden“. Die Erziehung ist „nicht als Wissenschaft im strengen Sinn aufzustellen, sie ist eben sowohl eine Kunst als eine Kunde. Das Ganze des Lebens ist es, wovon sie ausgeht und worauf sie einwirkt.“ Gleichwohl stammt die Idee von der Bestimmung und Ausbildung des Menschen aus der Philosophie, die auch die Denkart des Pädagogen unter ihren Einfluß nehmen muß. „Wer die Erziehung verstehen will, muß philosophisch denken, und wer sie ausüben will, nach Ideen handeln.“ W. J. G. Curtman¹⁾, der spätere Herausgeber der Schwarzschen Erziehungs- und Unterrichtslehre, welcher das Ziel der Erziehung als „christliche Zivilisation“ bestimmt, läßt die Erziehungswissenschaft aus dem Bedürfnis entstehen, die allmählich gehäuften Erfahrungen einem Sichtungsprozeß zu unterwerfen und sie zu einem geordneten und wohlbegründeten Komplex zu vereinigen. Daher teile sie das Geschick aller Erfahrungswissenschaften. Je mehr sie in der Reinigung von allem Zufälligen und Subjektivem fortschreite, um

1) W. J. G. Curtman, Lehrbuch der allgem. Pädagogik v. F. H. C. Schwarz, 4. Aufl. Heidelberg 1843. Vgl. § 8.

so mehr entferne sie sich von bloßem Empirismus. Sie geringerschätzen oder gar ablehnen, heiße verzichten auf den Nutzen aus der Geschichte der Vorfahren.

Kajetan Weiller¹⁾ hält es in seinem „Versuch eines Lehrgebäudes der Erziehungskunde“, deren erster Teil als Elementarerziehungskunde bezeichnet ist, für geboten, auch der Erziehung eine wissenschaftliche Grundlage zu geben nicht nur aus theoretischen, sondern auch aus praktischen Gründen. Denn die „Aufsuchung von Urgrundsätzen und Urregeln hat nicht nur als Angelegenheit der Spekulation, sondern auch als Bedürfnis der Anwendung Interesse“. Nachdem er sich mit den Gegnern einer wissenschaftlichen Erziehungskunde auseinandergesetzt, von denen die einen den Zweck, die andern die Mittel der Erziehung für zu unwichtig halten, als daß es sich der Mühe verlohne, ihnen wissenschaftlich näherzutreten, während eine dritte Gruppe die geringen Erfolge ins Feld führt, sucht er durch eingehende Kritik die ihm verkehrt erscheinenden Erziehungsziele, wie das der Glückseligkeit, der Vollkommenheit und der Sittlichkeit, als wissenschaftlich unhaltbar darzutun und formuliert die Aufgabe der Erziehung folgendermaßen: „Die Erziehung soll die Anlagen des zu Erziehenden brauchbar, also zu wirklichen Eigenschaften machen.“ Unter Anlage versteht er eine „Geneigtheit zu einer gewissen Beschaffenheit“, oder auch „ein Streben zu einer entsprechenden sich durch Erscheinungen äußernden Beschaffenheit“. Sie ist ein reell Mögliches und bedarf, um wirklich zu werden, einer „Veranlassung“. Danach lautet der oberste Grundsatz der Erziehung: „Alles Einwirken auf Anlagen zur Förderung ihres Übergangs in

1) K. Weiller, Versuch eines Lehrgebäudes der Erziehungskunde, 2 Bde. München 1802 und 1805.

Eigenschaften ist nur ein Veranlassen des Selbstübergehens derselben“. Absichtliches Einwirken ist Erziehen im engern Sinn, und das Selbstübergehen des Zöglings in den Zustand wirklicher Eigenschaften heißt Selbsterziehen. Demnach ist alles Erziehen nur ein Veranlassen des Selbsterziehens. Der zweite Teil enthält die abgeleitete Erziehungskunde, für welche der Verfasser durch einen „Versuch einer Jugendkunde“ bereits vorgearbeitet hat.

F. J. Niethammer¹⁾ schreibt zwar gegen eine bestimmte Richtung im Unterricht, die er als eine zur Animalität neigende, als unter der „verderblichen Herrschaft des Erdgeistes“ stehende, als rein praktische mit dem historischen Namen des Philanthropinismus belegt. Als ihren Urheber bezeichnet er Friedrich den Großen und seine Bestrebungen und erkennt ihr Fortschreiten vom Kampf gegen die alten Sprachen zur Verachtung der Philosophie

1) F. J. Niethammer, Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit. Jena 1808. Im zweiten Heft des von Niethammer herausgegebenen „Philosophischen Journal einer Gesellschaft Teutscher Gelehrten“ I. Bd., 1795 findet sich unter der Überschrift „Übersicht der philosophisch-pädagogischen Literatur seit dem Anfang eines Einflusses der kritischen Philosophie auf dieselbe“ eine anonyme Auseinandersetzung über die Möglichkeit einer pädagogischen Wissenschaft, in der folgende Sätze vorkommen: „Die Theorie der Erziehungskunst ist also Wissenschaft, und wer behauptet, daß die Erziehung keiner Wissenschaft bedürfe, der hält entweder alle vorhandenen pädagogischen Maximen für evident durch sich selbst, oder behauptet: man dürfe nach Maximen handeln, deren Richtigkeit und Notwendigkeit man nicht einsieht.“ „Wenn die Theorie der Erziehungskunst auf den Rang einer Wissenschaft Anspruch haben soll, deren Evidenz der Evidenz anderer philosophischen Wissenschaften gleich wäre, so müßten sich die pädagogischen Maximen aus der ursprünglichen Einrichtung der Gemütsvermögen herleiten lassen.“ — Eine derartige Untersuchung, welche der Theorie vorauszugehen habe, verweist der Verfasser in eine Propädeutik der Pädagogik. S. 177 und 178.

und schließlich zum Utilitarismus und zur Aufklärung. Indem er sich dieser als einer „wahren Entgeistung“ entgegenzustemmen für Pflicht hält, gibt er in eigenartiger Weise die Grundzüge einer idealistischen Pädagogik, deren Zeit er gekommen erachtet, nachdem die Philosophie wieder den Gedanken zu Ehren gebracht hat, daß „die Ideale Realitäten sind“. — Es erscheint als schwerer logischer Fehler, den Menschen als rein geistiges Wesen aufzufassen, „seine geistige Natur zu isolieren“. Führt die Abstraktion von seiner animalen Natur, zu einer gefährlichen Einseitigkeit in der Erziehung, so wirkt der gegenteilige Fehler noch schlimmer, sofern jene wenigstens das höhere Prinzip ist, während die „vernachlässigte geistige Bildung von keiner Art animaler Bildung ersetzt werden kann“. Die auf solchem Grunde (*ψυχικός άνθρωπος*) errichtete Pädagogik führt wohl zu einem „Kunst- und Zweckverstand“, aber nicht zur Vernunft. Der Mensch ist weder Vernunft allein noch Tier allein, weder Vernunft noch Tier, sondern ein drittes aus beiden, „durch Vernunft modifizierte Tierheit und durch Tierheit modifizierte Vernunft“, so daß diese Gegensätze nicht bloß an einander sind, sondern sich wechselseitig durchdringen und bestimmen. Leitet man aus dieser richtigen Auffassung seines Wesens die Bestimmung des Menschen ab, so kann Vernunftbildung nicht die ganze Menschenbildung sein, da Vernunft nicht der ganze Mensch ist. Vielmehr liegt in der Ausbildung des „Einen Ganzen“ das Ideal der Menschheit. Zur Vernunftbildung oder der notwendigen Bildung muß die Humanitätsbildung oder die freie hinzukommen. Bei der freien Menschenbildung handelt es sich keineswegs um eine „Einförmigkeit aller Individuen“, wie denn überhaupt das Ideal des vollendeten Menschen als „Abstraktum

der verschiedenen Individualitäten“ nichts als eine „unnatürliche Einbildung“ ist, aber auch nicht um die Beförderung einer „wirklichen Einseitigkeit“, sondern um „eine harmonische Ausbildung der individuellen Anlagen“. Darnach sind denn auch gemäß der Individualität entweder die geistigen oder die materiellen Unterrichtsgegenstände in den Vordergrund zu rücken, die aber darin wieder zusammenkommen, daß es bei beiden „die Ideen sind, die den Gegenstand des Unterrichts ausmachen“.

Unter den durch Schelling beeinflussten Pädagogen ist in erster Linie J. B. Graser¹⁾ zu nennen. Er stellt die Frage nach der Notwendigkeit der Erziehung an die Spitze seiner Auseinandersetzungen. Wird sie bejaht, so erhebt sich die weitere Frage, ob es dazu einer Anleitung bedürfe. Wird auch diese mit Ja beantwortet, so läßt sich die Frage wieder nicht umgehen, ob „eine wissenschaftliche Belehrung darüber erforderlich sei“. Um darauf zu antworten, muß man von der Bestimmung des Menschen ausgehen. „Die Gattung der Wesen, welche beweisen, daß das ihnen innewohnende Lebensprinzip sich selbst auffaßt, deren Seele folglich — Geist ist, wird Mensch genannt“, ausgerüstet mit den beiden Grundvermögen Vernunft und freier Wille, beide vereinigt im Vernunfttrieb. Seine Bestimmung ist gemäß seinem vom Urleben ausgehenden Wesen Freiheit und Notwendigkeit, oder vielmehr, da letztere nicht schon actu besteht, ein Sollen. Er soll so, wie das tierische Sein durch den Instinkt begründet ist, sein Sein freisinnig und

1) J. B. Graser, Divinität oder das Prinzip der einzig wahren Menschenerziehung zur festeren Begründung der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft. 2 Teile. Bayreuth 1830. Vgl. I. Teil, Einleitung.

freiwillig begründen, d. h. er soll durch freie Gesinnung und Tat das Ebenbild der Gottheit in seinem Leben darstellen, das ihm eingeborene Divine — im Gegensatz zum Animalischen — im Leben nachweisen. Divinität soll seines Seins Bedingung und Ziel sein (nicht Deität). Da das Animalische im Menschen, der blinde Lebenstrieb immer zuerst instinktartig wirkt und jede Gegenarbeit mit unangenehmen Gefühlen verbunden ist, so bedarf der Mensch der Unterstützung, um „zu der Höhe seiner Reife zu gelangen“. Er muß „angeregt, gehoben, gezogen, erzogen werden“. Die natürliche Einwirkung des reifen Menschen auf den unreifen, hervorgehend aus dem Naturtrieb der mütterlichen Sorgfalt, wird durch Nachdenken zur beabsichtigten und nimmt Beobachtung und Erfahrung in Dienst, kommt aber zunächst nur zu einer Wertung der Pflege und des Unterrichts und steigt erst allmählich auf zur Würdigung der moralischen Bildung und endlich zur Idee der Menschenerziehung. Die empirische Pädagogik, die gleich der Medizin nur auf Heilmittel sann, mußte über sich selbst hinaustreiben, da auch systematisierte Erfahrungen über Zweck und Ziel der erzieherischen Tätigkeit nichts zu sagen haben, und zu einer Erziehungswissenschaft führen, welche den Zweck der Erziehung aus der Idee alles Seins und Werdens ableitet. Dies ist nicht durch Reflexion, sondern nur durch Philosophie möglich, welche in der Idee des Lebens als eines ewigen Aussich- und Insichzurückstrebens, das darum auch des Gedankens Urbild und Grund ist, die jedem Menschen in der Seele eingeborene Hauptidee darstellt. In dieser Idee des Lebens liegt sowohl Ziel als Art und Weise der Menschenerziehung. Die Lehre von jenem kann als der theoretische, die Lehre von diesen als der praktische

Teil der Erziehungslehre bezeichnet werden. Da die Einwirkung wieder von doppelter Art sein kann, je nachdem es sich um Veranlassung zur Selbstbestimmung oder um „Erregung und Unterstützung des Kenntnissvermögens“ handelt, so tritt neben jene Einteilung eine zweite, Erziehung im strengeren Sinne und Unterricht. Danach ergeben sich zwei Hauptteile, Erziehungswissenschaft — Unterrichtswissenschaft, deren erster das Ziel der Menschenerziehung behandelt, während der zweite sich mit der Art und Weise der Menschenerziehung beschäftigt.

B. H. Blasche¹⁾ behandelt unter dem Einfluß der Schellingschen Philosophie und insbesondere der Naturphilosophie von Oken die verschiedenen Erziehungsfragen in einer vielversprechenden Sprache, wobei er sich jedoch mehr zumutet, als er zu leisten vermag und gerade da, wo er zu einem systematischen Ergebnis zu gelangen sucht, die Klarheit vermissen läßt. Nachdem er im ersten Abschnitt seines „Handbuchs der Erziehungswissenschaft“ das „Wesen der Erziehung“, die er „eine geistige Zeugung zur Fortpflanzung der Menschenbildung“ nennt, behandelt, betrachtet er im zweiten „die Natur des Unterrichts und seiner Wirksamkeit“ und findet sie in der „Erregung“, geht dann zur Bestimmung „der Macht und der Grenzen der Erziehung“ über, wobei wir von der „grenzenlosen Macht“ der Erziehung und von „dem Erzieher von wahrer Bildung als dem unmittelbaren Organ der Gottheit“ aber auch den Satz lesen, daß „die Individualität des Zöglings die erste Schranke

1) B. H. Blasche, Handbuch der Erziehungswissenschaft oder Ideen und Materialien zum Behuf einer neuen, durchgängig wissenschaftlichen Begründung der Erziehungs- und Unterrichtslehre. I. Abt. S. 1—136. II. Abt. S. 137—218. Gießen, bei C. G. Müller 1822. Vgl. insbes. S. 200 ff. Ferner: W. Osterheld, Bernhard Heinrich Blasche, sein Leben und seine Lehre. Inaug.-Diss. Langensalza 1909.

für die besondere Erziehung sei“, bespricht im folgenden Staat, Kirche und Schule, welch' letzterer Idee ist „geistige Zeugungsanstalt für das Staatsganze zu sein“ und im fünften Abschnitt das „Verhältnis der häuslichen Erziehung zur öffentlichen und der Privaterziehung zu beiden“. Der sechste handelt von „dem Einfluß der Philosophie auf die Erziehungswissenschaft und deren praktische Seite, die Erziehungskunst“. Er rechnet sie zu den Künsten, deren Vervollkommnung durch die Wissenschaften bedingt ist und deren Gegenstand nur wissenschaftlich erforscht werden kann. Zu ihrer Übung ist Menschenkenntnis erforderlich, welche nur durch Philosophie erworben werden kann. Denn diese ist „die wissende Vernunft“, die sich als „reine Philosophie“ der Natur- und Geistesphilosophie als angewandten Disziplinen gegenüberstellt. Um zu ihr zu gelangen, muß man Anlagen dafür haben, insbesondere sind dazu notwendig: religiöser Sinn, Liebe zur Wahrheit, beharrliches Studium und „intellektuelle Demut“. Erst im letzten, dem siebenten Abschnitt schreitet er zur Beantwortung der Frage, die uns hier besonders interessiert, „wie soll sich die Erziehungslehre wissenschaftlich gestalten?“ Erziehungslehre ist Theorie der geistigen Zeugung. Sie entsteht nur mit dem Ganzen, d. i. „mit der Gesamtbildung der Menschheit oder mit der allseitigen Entfaltung des Geistes zur vollendeten Totalität“, so daß „eine wissenschaftliche Erziehungslehre nur entstehen kann, wenn zugleich mit dem Wesen der Erziehung auch die Gesamtheit sowohl der Wissenschaften als der Künste in ihrem organischen natursystematischen Zusammenhang begriffen wird“. Die Erziehung „verhält sich zu ihrem Organismus, den Wissenschaften und Künsten, wie die schaffende Weltseele in diesem Uni-

versum“. In der philosophischen Enzyklopädie ist die Erziehungslehre als reine mit enthalten, wie die Lichttheorie in der Naturphilosophie, während die angewandte als „wissenschaftliche Methodik“ sich durch alle Verzweigungen des Systems der Wissenschaften und Künste bestimmend hindurchziehen wird. Die Erziehungslehre zielt nach zwei Seiten, nach der praktischen, dann geht sie auf Erziehung im engeren Sinn, nach der theoretischen, dann wird sie Unterrichtslehre. Das Ziel jener ist im höchsten Sinn „Lebenskunst“ und ihre Formen sind: Schulerziehung und höhere Naturbildung, das Ziel der Unterrichtslehre ist wissenschaftliche Bildung. Sie „setzt sich die öffentliche Erziehung oder die Schule zum Hauptaugenmerk“, während die Erziehungslehre „die häusliche Erziehung am meisten zu berücksichtigen hat“.

In diesen Zusammenhang gehört auch J. J. Wagner¹⁾, als ein um seine Selbständigkeit ringender Anhänger Schellings, mit seiner „Philosophie der Erziehungskunst“, in welcher er eine Erziehungstheorie „als Erregungstheorie auf Geister angewandt“ zu geben sucht und ausgehend von einer naturphilosophischen Deduktion des Menschenwesens in zwei Büchern, überschrieben „Entwicklungsstufen der Menschheit“ und „Kritik der Erziehungsmittel und Methoden“, bis zur Erziehung des Menschengeschlechts aufsteigt, an deren Ende er die Vereinigung von „Weisheit und Glück“ setzt. Indem er die einzelnen Entwicklungsstadien des Menschen, von der „Tierheit“ und der bloßen Sensibilität angefangen, beschreibt, bezeichnet er an jeder Stelle die Aufgabe

1) J. J. Wagner, Philosophie der Erziehungskunst. Leipzig 1803. In der Vorrede bemerkt er, „er habe die transscendentale Ansicht der Organisationsstufe des Kindes gegeben“.

erziehlichen Eingreifens. Des Erziehers Tätigkeit beginnt auf „der Stufe der Vorstellungen ohne Bewußtsein“, um die „reproduktive Einbildungskraft oder das System der im Bewußtsein verbundenen Vorstellungen hervorzubringen“, damit der Zögling zur Erkenntnis von Kräften und Stoffen und von Vorstellungen und Begriffen kommt. Ist er auf diese Höhe gehoben, so gilt es nicht etwa das Gedächtnis, „eine verkrüppelte Einbildungskraft“, besonders in Anspruch zu nehmen, sondern die „organisierende Einbildungskraft, die den Begriffen Substrate gibt“, zu kultivieren und die Phantasie durch Ideale zu bilden. Das Kind „als eine Summe von Relationen“ ist je nach seiner Individualität, die sich als ein Plus oder Minus von Erregbarkeit beschreiben läßt, zu leiten, wobei zwischen Anschauung und Gefühl zu unterscheiden ist. In der Erziehung, die wissenschaftlich und ästhetisch sein soll (aber nicht in Trennung dieser beiden), hat das Wissenschaftliche den Vortritt. „Tote Sprachen muß der Zögling studieren, damit er doch einigermaßen seinem Zeitalter fremd werden und sich von seinen Beschränkungen frei machen lernt.“ Zum Selbstdenken erzieht ihn die Sokratik. Lernen ist Arbeit, nicht Spiel und ihr Lohn ist „das erhöhte Gefühl des eigenen Seins“. Durch Mathematik hindurch führt der Weg zur Philosophie, als „der Sonne des Geistesreiches“. In der Geschichte soll er die reinsten Quellen studieren, „um sich eine Weltgeschichte zu erfinden“. Aber „aus Wißbegierde darf er nicht kleingeistig und engherzig werden oder seine Existenz aus einer Quantität Bücher zusammensetzen“. — So begleitet er den Zögling mit zum Teil geistvollen Bemerkungen bis zur Freundschaft und Ehe. Den Unterschied der Erziehung des männlichen und des weiblichen Geschlechts charak-

terisiert er durch den Grundsatz: „In jeder Wissenschaft, die Jüngling und Mädchen zugleich lernen sollen, werde dem Jünglinge der Standpunkt der Konstruktion, dem Mädchen die Ansicht der Reflexion gegeben.“

Aus dem Nachlaß des Philosophen K. Chr. F. Krause¹⁾, der sich mit pädagogischen Fragen theoretisch und praktisch sein ganzes Leben lang angelegentlichst beschäftigt hat, ist eine „Skizze über Bildung“ veröffentlicht worden, die sich als der Grundriß zu einem System der Bildungswissenschaft ansehen läßt. Er hat fünf Hauptteile: I. Idee der Bildung, II. Hauptteile und Organisation der Bildung, III. Mittel der Bildung, IV. Bildungsanstalten, V. Würdigung des gegenwärtigen Zustandes der Erziehung. — Die Bildung wird als „Kunsthilfe zum Wachstum des Selbstlebens“ bezeichnet. Erziehung und Ausbildung sind „Teilideen der Idee der Bildung des Einen großen Ganzen auf Erden“. Sie ist je nach der Stellung des „Bildners zum Bildling“ Erziehung oder Ausbildung, nach dem Umfang im allgemeinen: entweder allgemein menschliche oder Wechselbildung, in Ansehung der Hauptteile der Menschennatur: leibliche, geistige und menschliche, teilt sich nach Geschlecht, Lebensalter und Personen, nach Zeitperioden und Orten, ferner nach Gegenständen, wobei entweder gegenständliche Werke (wissenschaftliche, künstlerische) oder Selbstwerke zur Selbsterziehung und zur Ausbildung anderer in Betracht kommen, endlich nach Tätigkeiten, die entweder geistige sind und sich auf den Willen, die Erkenntniskräfte, die Vorstellkräfte, auf das Gemüt und auf die Einheit des Willens und des Herzens beziehen oder leib-

1) Abhandlungen und Einzelsätze über Erziehung und Unterricht von Karl Christian Friedrich Krause, herausgeg. von Rich. Vetter. Berlin 1894. 2 Bde. Vgl. I. Bd. S. 80—86.

liche oder harmonisch-menschliche sind. Bei den Mitteln wird unterschieden zwischen innern Mitteln, äußeren eigentlichen Zuchtmitteln und der geschickten Vereinigung beider. Alle müssen „basiert sein auf der Natur des Willens, des Verstandes und des Gemüts und Herzens“. Auf die „kunstreiche Natur“ der Erziehung wird besonders hingewiesen und zur „Methode“ bemerkt: „Ursprünglich muß man bloß von innen heraus erziehen.“ Die Bildungsanstalten sind entweder allgemein menschliche — „die Menschheit soll nur eine Anstalt für Menschheitbildung haben, deren verschiedene Zweige an jede Person der Menschheit, an jede Gesellschaft derselben gehen“ — oder besondere je nach Beruf, Talent und äußerem Zustand, je nach Charakter und Kunsteigentümlichkeit des Tuns, ferner je nach dem Bildenden und dem Gebildeten. „Jede Lebensäußerung der Menschheit bedarf ihrer besondern Erziehungsanstalt.“ Von besonderer Wichtigkeit ist die Übereinstimmung der allgemeinen und der besonderen Bildung. („Symmetrie, Eurhythmie, Harmonie der Bildung.“) Zum letzten Teil sei nur der folgende Satz angeführt: „Die Pestalozzische Methode und noch mehr ihr Geist und das Herz, worin sie geübt wird, wohlverstanden und harmonisch gemäßigt und mit Treue und Liebe universal eingeführt, würde das Glück der Menschheit gründen helfen.“

Die Lücke, welche das Hegelsche System in bezug auf die Darstellung der Pädagogik aufwies, suchte K. Rosenkranz¹⁾ durch seinen Grundriß „die Pädagogik als System“ auszufüllen. Nachdem „Niemeyers Pädagogik vornämlich die Technik für Familien und Hauslehrer, Schwarz die für Schulen auseinandergesetzt, Herbart die wissen-

1) K. Rosenkranz, Die Pädagogik als System, ein Grundriß. Königsberg 1848.

schaftliche Ableitung des Begriffes der Erziehung aus ihrem Zweck, Beneke die psychologische Begründung der Didaktik und das Verfahren in den besonderen Unterrichtsgegenständen hervorgehoben“, richtet sich, wie er in der Vorrede bemerkt, sein Bemühen „auf eine gleichmäßige Revision des Ganzen aus dem Standpunkt der Hegelschen Philosophie“. Darnach gehört im System der Wissenschaften der Philosophie des Geistes, die Pädagogik in das Gebiet der praktischen Philosophie oder Ethik, durch deren sämtliche Stufen man die Pädagogik verteilt denken kann. Ihr Ursprung liegt jedoch im Begriff der Familie. Als Wissenschaft hat sie rücksichtslos den Begriff der Erziehung zu entwickeln in seiner Allgemeinheit und Notwendigkeit, als Kunst, d. h. als „konkrete Individualisierung des abstrakten Begriffs“, fordert sie je nach Subjekt und Situation eine Modifikation der allgemeinen Bestimmungen, wobei der Takt des Erziehers die Vorschriften ersetzen muß. Die Pädagogik als Wissenschaft hat 1. den allgemeinen Begriff der Erziehung zu entwickeln und zwar nach Wesen, Form und Grenzen, 2. die besondern Elemente der Erziehung auseinanderzulegen in der Orthobiotik, Didaktik und Pragmatik und 3. endlich die einzelnen Systeme der Erziehung zu beschreiben. Erziehung läßt sich in einem weitem, in einem engern und im engsten Sinn fassen, nach dem ersten erzieht der Weltgeist die Völker, nach dem zweiten sind Natur, Sitte und Schicksal die Erzieher, nach dem letzten, gewöhnlichen wirkt der Einzelne auf den Einzelnen. Seiner Autorität muß das Vertrauen und die Pietät des Zöglings entsprechen. Aufgabe der Erziehung ist, „die Entwicklung der dem Einzelnen immanenten theoretischen und praktischen Vernunft“. Ihre „allgemeine Form ist die Arbeit“, welche „die Indi-

vidualität zur schönen Menschlichkeit verklärt“, ihr Ende die Freilassung des Zöglings, als Hinführung zur Selbsterziehung.

Während die Lehren Benekes zwar bei den praktischen Pädagogen Anklang fanden, aber eine wissenschaftliche Fortbildung nicht erfuhren, hat die Herbartische Pädagogik nicht nur auf dem Gebiete der Schule und des Unterrichts eine rege Betriebsamkeit hervorgerufen, sondern auch zu beachtenswerten theoretischen Arbeiten Anlaß gegeben, die sich zwar mehr oder minder an den Begründer anlehnen, aber doch nicht in dem Maße, daß die in der pädagogischen Literatur viel gebrauchte Sammelbezeichnung „Herbart-Stoy-Ziller“ gerechtfertigt wäre. Der selbständigste unter den Theoretikern ist Th. Waitz.¹⁾ Seine „Allgemeine Pädagogik“ gelangt von der Scheidung der Wissenschaften in theoretische und praktische zur Forderung solcher, welche die Überführung des von den letzteren als Wertwissenschaften Aufgestellten in das Leben darstellen, also Kunstlehren sind. Als solche ist die Pädagogik der Ethik zugeordnet, allerdings mit der Einschränkung auf „das innerlich noch gestaltbare Geschlecht“ und verhält sich zu ihr als angewandte zur reinen Wissenschaft. Erfahren wir demnach aus der Ethik ihre Aufgaben, so belehrt uns die Psychologie als die Wissenschaft von den für das innere Leben geltenden Gesetzen über die Wirksamkeit der Mittel. Wohl ist die Frage nach dem Zweck der Erziehung streng wissenschaftlicher Untersuchung zugänglich, allein dem individuell bestimmten Komplex von inneren und äußeren Bedingungen läßt sich nur ebenso empirisch beikommen, wie den davon abhängigen Erziehungs-

1) Th. Waitz's Allgemeine Pädagogik und kleinere pädagogische Schriften. Herausgeg. v. O. Willmann, Braunschweig 1875.

mitteln. Daher kann der Pädagogik ein streng wissenschaftlicher Charakter nur mit einer gewissen Einschränkung zugesprochen werden. Nur soweit sie sich mit dem Zweck befaßt und von da die allgemeinen Mittel und Methoden ableitet, ist sie spekulative Wissenschaft. Weist man daher der allgemeinen Pädagogik die Aufgabe zu, „nächst dem Zwecke der Erziehung nur das Gewicht und die Gliederung der einzelnen Bildungsmittel mit Rücksicht auf die allgemeinen Grundsätze ihrer Behandlung zu untersuchen“, so hat die angewandte Pädagogik „unter Berücksichtigung der besonderen Verhältnisse der Zöglinge und Erzieher, die Benutzung der Bildungsmittel ins Einzelne zu verfolgen“. Sohin hat es jene in der Hauptsache mit Grundsätzen, diese mit Kunstregeln zu tun. Reflektiert man auf die Ausführung, so kommt man zur Erziehung als Kunst. Da die Theorie unmöglich alle praktischen Fälle so unter sich begreifen kann, daß daraus eine Anweisung zum Handeln wird, so gestaltet sich das Verhältnis des Praktikers zur Theorie verschieden. Er kann sie als reiner Empiriker ablehnen, weil er auf dem Wege der Routine in die Sicherheit eines handwerksmäßigen Tuns hineingewachsen ist und ihrer nicht bedarf. Anders verhält sich derjenige, welcher in der Theorie nicht sowohl das System wissenschaftlich durchgearbeiteter Begriffe und Grundsätze sieht als vielmehr eine Art von Handweiser für sein Geschäft, den er nach Bedarf und Bequemlichkeit benutzt. Richtig kann das Verhältnis nur da genannt werden, wo sich die Praxis an der Theorie orientiert, wo man sich von der Theorie aus durch Erfahrung und Reflexion über die eigene Tätigkeit erzieht, so daß die Praxis befruchtend auf die Theorie zurückwirkt. Freilich wird dies nur erreicht bei fortgesetzter

Übung im Beobachten der speziellen Verhältnisse und jenem Maß von Geistesgegenwart und Geschick in der raschen Ausnützung des Erschauten, das im Zusammenhalt mit der theoretischen Bildung überhaupt erst pädagogische Erfahrung ermöglicht. Waitz gliedert abweichend von Herbart, dessen Termini er auch anders verwendet, die Pädagogik in Zweck- und Mittellehre und behandelt im ersten Teil Begriff, Möglichkeit, Schranken und Zweck der Erziehung nebst Einheit und Gliederung des Erziehungszweckes und des Erziehungsgeschäftes. Im zweiten Teil, dessen Gliederung von der Psychologie abhängig ist, stellt er an die Spitze die Bildung der Anschauung, läßt ihr im nächsten Abschnitt die nach der negativen und nach der positiven Seite erörterte Gemütsbildung folgen und schließt mit der Bildung der Intelligenz, wobei er zwischen „Unterricht überhaupt“ und seinen Hauptgegenständen scheidet. Die Verbindung theoretischer Geschlossenheit mit der steten Beziehung auf die Forderungen der Praxis, die bei aller Knappheit der Darstellung gründliche Erörterung der Prinzipienfragen, die logische Schärfe und kritische Wachsamkeit machen das Werk zu einer der wichtigsten pädagogischen Erscheinungen des vorigen Jahrhunderts.

Eng an Herbart schließt sich T. Ziller¹⁾ in seinen „Vorlesungen über allgemeine Pädagogik“ an, versucht aber dessen Grundlegung nach der religiösen Seite zu ergänzen. Ohne sich in besondere Auseinandersetzungen über die Möglichkeit einer Erziehungswissenschaft einzulassen, gelegentlich nur klagend, „daß die pädagogische Aufgabe viel zu wenig mit wissenschaftlichem

1) T. Ziller, Vorlesungen über Allgemeine Pädagogik. Leipzig 1876.

Geiste betrachtet und bearbeitet werde“, nimmt er seinen Ausgangspunkt von dem Erfahrungsbegriff der Erziehung, um durch seine Prüfung zu wissenschaftlichen Feststellungen aufzusteigen. Die Erziehung, durch das reine Wohlwollen motiviert, hat in dem werdenden Menschen das Ideal der Persönlichkeit zu verwirklichen, in welchem die Musterbilder des Willens Gesinnung und Bewußtsein einheitlich durchdringen. Dabei legt er besonderes Gewicht auf die strenge Einheit des Zweckes, die alle Maßnahmen so beherrschen muß, daß nicht etwa, wie er gegen Beneke, Waitz usw. bemerkt, besondere Veranstaltungen zur Bildung der Intelligenz, des Gemütes oder des Willens nötig werden. Rechte Wirkung wird dieses Persönlichkeitsideal erst haben, wenn es in konkreter eindrucksvoller Gestalt vorgestellt wird. Als solche kann nur der historische „oder wenigstens“ der ideale Christus in Betracht kommen. Demnach ist die Pädagogik ein Teil der angewandten Ethik. Indem sie zu entwickeln hat, mit welchen Mitteln und unter welchen Voraussetzungen und Bedingungen das vorgesetzte Ziel zu erreichen ist, wird sie von der Psychologie unterstützt, nicht, wie manche lehren von der Anthropologie, weil „bei der rein geistigen Gestalt, die bezweckt wird, der physische Organismus nicht unmittelbar in Betracht kommt“. Die Psychologie lehrt die Prinzipien, „nach denen die Mittel zu wählen und Bedingungen und Schwierigkeiten zu überlegen sind“. Nach ihren Anweisungen sind bis ins einzelne gehende Methoden auszubilden, d. h. „Wege, wodurch der Zögling zu ganz bestimmten Richtungen, Tätigkeiten, Reaktionen determiniert wird“. Unter ihrer Herrschaft müssen die Fachwissenschaften zu „Schulwissenschaften“ umgebildet werden. So kann allmählich die

Erziehung ihrem Ziele, „eine praktische Lebenskunst zu werden“, näherkommen. Da die Sittlichkeit „ganz von selbst“ eine religiöse Form annimmt, das Sittliche nur unter Mitwirkung des höchsten Wesens wirklich werden kann und die Überzeugung, daß das Gute und Rechte trotz aller Widrigkeiten schließlich sich durchsetzen werde, weder dem Erzieher fehlen noch dem Zögling fremd bleiben darf, so muß auch die religiöse Seite, welche Herbart „in seiner Theorie nicht genug hervorgehoben hat“, gebührend berücksichtigt und die Religionsphilosophie unter die Hilfswissenschaften eingereiht werden. Die Brücke zwischen Theorie und Praxis schlägt der „durch die Theorie gebildete rationale Takt, der sich in Übereinstimmung mit ihren vernünftigen Resultaten hält und mit aller Gewissenhaftigkeit nach ihren Vorschriften und Methoden verfährt“. Auch was über Anlagen, die in angeborene und erworbene geschieden werden, und Individualität vorzubringen ist, wird in die Einleitung verwiesen und dann die Pädagogik nach Herbartischem Vorbild unter den Rubriken: Regierung, Unterricht und Zucht dargestellt.

Carl Volkmar Stoy¹⁾ will in seiner „Enzyklopädie der Pädagogik“ für das zerstreute und zerstreute Tun des Erziehers ein Zentrum schaffen zur Orientierung einerseits, zur Wegweisung andererseits, zum „Verständnis des Gewordenen im Verständnis des Zieles“. Die Pädagogik als Wissenschaft entspringt aus dem Bedürfnis eines deutlichen Bewußtseins um die pädagogische Tätigkeit und ihre Bedingungen. Weder Tradition noch aus der Erfahrung aufgegriffene Regeln können ihm genügen,

1) Carl Volkmar Stoy, Encyclopädie der Pädagogik. Leipzig 1861. Encyclopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik. 2. umgearb. Aufl. Leipzig 1878.

sondern nur „ein geschlossenes Ganze wohlbearbeiteter Begriffe“. Dies bietet die „philosophische Pädagogik“; sie zeichnet Ideale aus freier Höhe und scheidet sich von der praktischen, welche sich den gegebenen Lebensformen und Bedürfnissen anpassend und die allgemeinen pädagogischen Ideen modifizierend einen zum Handeln befähigenden Gedankenkreis herstellt; sohin bleibt noch die historische Pädagogik übrig, mit der Aufgabe, vergangene und gegenwärtige Zustände des Erziehungswesens darzustellen, stofflich begrenzt durch diese, kritisch geführt durch jene. Obgleich die Pädagogik zu verschiedenen Wissenschaften in Beziehung steht, so ruft sie doch nur diejenigen zu Hilfe, die ihr schon nach den unterscheidenden Merkmalen nahestehen. Die philosophische Pädagogik spaltet sich in Zweck- und Mittellehre, Teleologie und Methodologie, für die erstere bedarf sie der Hilfe der Ethik, für die letztere die der Psychologie. Die Erziehung kümmert sich um Körper und Geist. Daher ergeben sich die Aufgaben der Pflege, der Führung und des Unterrichts, d. h. die Methodologie zerlegt sich in Diätetik, Didaktik und Hodegetik, die sich wieder in allgemeine und besondere teilen und neben der praktischen Pädagogik auch die Gliederung für die historische Pädagogik abgeben. Der reiche, vielgestaltige Stoff der praktischen Pädagogik wird nach dem Einteilungsgrund der Einheit unter den Rubriken der ungeteilten und geteilten Erziehung behandelt. Letztere führt zur Scholastik als Lehre von der Schule und mündet im besondern Teil in die Gymnasial- und Volksschulpädagogik aus. — Dieser erste Versuch einer sauberen Abgrenzung der einzelnen pädagogischen Provinzen beweist an manchen Stellen, daß das Herbartische Gewand, in das er sich kleidet, schon etwas zu enge ge-

worden ist. Die knappen, feinen Bemerkungen, welche begründend und erläuternd bald in Angriff bald in Abwehr das Fachwerk umranken, sind zum Teil Gemeingut geworden und werden von manchem weitergegeben, ohne Anlaß und Herkunft zu kennen.

Hier ist auch das breit angelegte, zweibändige Werk von W. Rein¹⁾ „Pädagogik in systematischer Darstellung“ zu erwähnen. Es hat die philosophischen Voraussetzungen mit den vorhergenannten gemein und bewegt sich im allgemeinen im gleichen Gedankenkreise, so daß es „eine Art von Kodifizierung der modernen Bedürfnissen angepaßten Herbartischen Pädagogik“ genannt werden konnte.

8 DIE THEOLOGISCH-KONFESSIONELLEN THEORIEN

Es konnte nicht ausbleiben, daß bei der hervorragenden Tätigkeit, welche die Kirche von Anfang an auf dem Gebiete der Erziehung entfaltete, sich auch die Theologie die Aufgabe stellte, die Pädagogik als Zweig der praktischen Theologie wissenschaftlich zu behandeln. Wir heben daher einige Arbeiten hervor, die in gewissem Sinn typische Bedeutung beanspruchen können.

Im Jahre 1849 erschienen die „Grundzüge der Erziehungslehre“ von Gustav Baur²⁾, ausdrücklich bestimmt zur Unterstützung seiner Vorlesungen „für künftige evangelische Geistliche“. Sie sind wiederholt aufgelegt worden und haben ein gewisses Ansehen

1) W. Rein, Pädagogik in systematischer Darstellung, 2 Bde. Langensalza I 1902 II 1906. Vgl. dazu meine Besprechung des I. Bd. in d. Zeitschrift „Deutsche Schule“.

2) G. Baur, Grundzüge der Erziehungslehre. 4. Aufl. Gießen 1887. Vgl. Einleitung.

behauptet, wohl nicht zum wenigsten, wegen ihrer gleich anfangs angekündigten Unabhängigkeit von „einem bestimmten philosophischen System“. Ihr Ausgangspunkt sind „Tatsachen der unmittelbaren inneren und äußeren Erfahrung“. Darnach ist es Aufgabe der Menschheit, „daß in ihr, als einem aus sich gegenseitig unterstützenden und ergänzenden Gliedern bestehenden Organismus, das göttliche Gesetz, welches in einem Jeden sich ausspricht, zu immer vollkommenerer Erfüllung gelange“. Dazu will die Erziehung den Menschen geschickt machen, insofern sie den Unterschied zwischen Mündigen und Unmündigen voraussetzt. Sie findet ihre Aufgabe lösbar, weil der Mensch „sich mit Selbstbewußtsein und Freiheit im Besitze geistigen Lebens befindet“. Darnach ist die Pädagogik „die wissenschaftliche Darstellung der Gesetze und Regeln, nach welchen mündige Menschen auf unmündige mit bewußter Absicht und Stetigkeit dahin einzuwirken haben, daß diese mit Selbstbewußtsein und Selbsttätigkeit als lebendige Glieder im Organismus der Menschheit nach stets vollkommenerer Verwirklichung des göttlichen Gesetzes im menschlichen Leben streben“. Da man unter den mündigen Menschen „mündige Christen“ zu verstehen hat, so stellt sich neben die Pädagogik die Katechetik, welche lehrt, „wie das christliche Prinzip und die aus ihm folgenden Wahrheiten selbst im Zöglinge zur Geltung zu bringen sind“, während die Pädagogik zeigt, „wie unter der Herrschaft dieses Prinzips die verschiedenen Anlagen des Zöglings möglichst vielseitig zu entwickeln sind.“

Christian Palmer¹⁾ zerlegt den Stoff seiner „Evangelischen Pädagogik“ in drei Hauptteile, deren erster die

1) Chr. Palmer, Evangelische Pädagogik. 2. Abt. Stuttgart 1853. Vgl. 1. Abt.

„pädagogische Fundamentallehre“ behandelt, während die folgenden sich mit dem evangelischen Schulamt und dem evangelischen Rettungswerk beschäftigen. Von Interesse ist hier insbesondere „die ideale Grundlegung“ der Fundamentallehre. Sie handelt vom teleologischen, vom anthropologischen und vom methodischen Prinzip. Gibt das erste den Zweck der Erziehung an, so beschäftigt sich das zweite mit dem Zögling, um die Möglichkeit der Erziehung zu erweisen, während der Sinn des dritten darin zu sehen ist, daß sich der Erzieher für sein Tun ein Gesetz gibt, dem er sich unterordnet. Den Zweck muß sich die Pädagogik geben lassen. Will man eine Formel, so wäre sie etwa in der Idee „des Reiches Gottes“ zu sehen. Darin ist nicht nur das was man mit Humanität, Divinität, Christianität auszudrücken suchte, enthalten, sondern auch Kunst und Wissenschaft, Staat und Gesellschaft, Individualität und Freiheit. Auch mit dem Worte „Bildung“ läßt sich das Ziel bezeichnen, wenn man formal darunter die Herstellung des Urbildes der Menschheit, d. h. des Bildes Gottes versteht und es material auf Wissenschaft, Kunst und Religion bezieht. Im anthropologischen Prinzip liegt die Lehre von der Erbsünde. Ihre Wirkung ist begrenzt nicht nur durch die Taufe, sondern auch durch die unverlierbare Gabe der Vernunft. Verbietet auch der Wahrheitssinn das Böse in der Menschennatur zu übersehen, so ist doch die Sünde nicht Substanz, sondern nur Akzidenz. Nach der christlichen Anthropologie erhält auch in intellektueller Beziehung der Mensch nicht alles von außen. Der Geist ist kein leeres Gefäß; aber es wäre nicht minder falsch, dadurch, daß man ihm einen besonderen Inhalt andichtet, die Bedeutung jenes objektiven Schatzes, den der Unterrichts weiterzugeben hat, herabzusetzen. Die Gaben frei-

lich sind verschieden und man kann nicht aus jedem alles machen. Das methodische Prinzip ist nicht als Grundlage für die Ableitung einer Summe von Regeln für das Verfahren zu verstehen. Es bezieht sich vielmehr auf die persönliche Tüchtigkeit und ist daher 1. Weisheit als „Gnadengabe“, 2. Weisheit als Produkt des Lernens aus Schrift, Kindesnatur und Geschichte, 3. Demut und Bescheidenheit gegenüber dem Erfolg. — Die Ausführung trägt den ganzen Stoff vor unter den Überschriften: Zucht der Liebe und Zucht der Wahrheit; merkwürdigerweise wird unter der letzteren die gesamte Unterrichtslehre verstanden.

G. v. Zezschwitz¹⁾ faßt in seinem „Lehrbuch der Pädagogik“ die Erziehungswissenschaft oder Pädagogik als eine Einzeldisziplin unter den philosophischen Wissenschaften, die sich „als Wissenschaft aus allgemeinen Prinzipien ableitet“, als welche er „das Wesen des Menschen nach geistiger und sinnlicher Natur . . . und den Beruf der Menschheit für die zeitliche wie für die ewige Welt“ aufstellt. Ergebnis der bisherigen Entwicklung ist ihm, daß „die neuere Pädagogik die Ethik als Quelle ihres Formalprinzips, die Psychologie mit Anthropologie aber als die ihres Materialprinzips erkannt hat“. Indem er Erziehung definiert als „diejenige sittliche Einwirkung der älteren auf die jüngere Generation, für welche die physische Geburt den Rechtsanspruch der jüngeren, die andere, die religiös-sittliche Geburt aber das Befähigungsrecht der älteren Generation begründet“, setzt er „Menschenart und Erziehungsfähigkeit als Korrelatbegriffe“ und erklärt im Gegensatz zu Fichtes pädagogischem Optimismus wie „zu der pessimistischen

1) G. von Zezschwitz, Lehrbuch der Pädagogik, Leipzig 1882. Vgl. Einleitung.

Resignation Schopenhauers“ als „entscheidende Prärogative des Begriffes Menschenerziehung“, daß sie an Wesen geübt wird, „bei denen neben der Naturbedingtheit die Fähigkeit zu freier Selbstbestimmung durch den Willen die höhere Voraussetzung bildet“. Erziehung führt von der in Gebundenheit versenkten Freiheitsanlage mittelst Autorität und Liebe zur Freiheitsbefähigung in Selbstbindung und läßt sich daher am entsprechendsten bezeichnen als ein „durch erziehliche Einwirkung sich als Autorität wachsend entbehrlich machen“.

E. Böhl¹⁾ unternimmt in seiner „allgemeinen Pädagogik“ nichts geringeres als „eine Grenzregulierung zwischen Theologie und Philosophie auf dem von beiden Wissenschaften für sich in Anspruch genommenen Gebiete der Pädagogik“. Die Theologie habe zuviel versprochen, die Philosophie den Menschen „halbiert“. Der Zweck der Erziehung, mit dem es die der angewandten vorausgehende allgemeine Pädagogik zu tun hat, sei aus der Religion zu erforschen. Da in ihrem fundamentalen Teil „aus der Betrachtung der Natur des zu erziehenden Wesens die Ideen der Erziehung gefolgert werden“, so ist er abhängig von der Anthropologie und der Psychologie, wie nicht minder von der Theologie und der Sittenlehre. Insbesondere bedarf er dreier Lehrsätze aus der Theologie, daß der Mensch als böse vorauszusetzen, daß er gut geschaffen, daß er erlöst sei. Daneben wird aber auch die Pädagogik „eine menschliche Kunst“ genannt und die Ideen, „deren Verwirklichung sich der menschliche Pädagog angelegen sein läßt, entlehnt unsere Wissenschaft aus der Moralphilosophie, besonders aber aus den zehn Geboten“. Es sind deren vier: Weis-

1) Eduard Böhl, Allgemeine Pädagogik, Wien 1872. Vgl. Einleitung und I. Abschnitt.

heit, Gerechtigkeit, Mäßigung und Beharrlichkeit. Der „menschliche Erzieher soll also manövrieren, daß er seine Zöglinge dem göttlichen Erzieher in die Hände fallen lasse“.

An die Spitze der katholischen Pädagogen ist J. M. Sailer¹⁾ zu stellen; er spricht in seiner Schrift „Über Erziehung für Erzieher oder Pädagogik“ zwar nicht von einer wissenschaftlichen Darstellung, definiert aber die Pädagogik als die Lehre, „wie die Leitung der Menschennatur in ihrer Selbstentwicklung und Fortbildung angefangen, fortgeführt und vollendet werden soll“; und meint, diese Lehre sei wert, „im Geiste der Wissenschaft“ behandelt zu werden, „ein Geist, der von Paragraphen, Ziffern, Buchstaben unabhängig, nichts will, als die eigene ruhige Anschauung der Wahrheit für eine fremde ruhige Anschauung in einem Ganzen darstellen“. Am besten geschieht dies durch die Vorführung des Urbildes oder der Idee des Erziehers. Er löst diese Aufgabe in zwei Hauptteilen, deren erster 1. von der Menschheit in ihrer Vollendung hienieden, 2. von der Kindheit, 3. von der Entwicklung der Kindheit zur vollendeten Menschheit, 4. von der Führung der Kindheit zur entwickelten Menschheit und 5. von der Führung der Kindheit bis zum Momente der eintretenden Selbstführung handelt, während der zweite die körperliche, intellektuelle und moralische Erziehung zum Gegenstande hat. Hauptaufgabe der Erziehung ist „das Göttliche nachzubilden“. Daher fügt er der Vierheit Kants, dessen Geist ihm nicht fremd geblieben, noch das „Divinisieren“ hinzu.

1) J. M. Sailer, Über Erziehung für Erzieher oder Pädagogik. 2 Bde. Herausgeg. v. J. Widmer, Sulzbach 1831. Vgl. I. Teil des ersten Bdes.: Von der Idee des Erziehers.

Mit einer gewissen Schärfe tritt die katholische Auffassung hervor in der „Pädagogik oder Wissenschaft der christlichen Erziehung auf dem Standpunkt des katholischen Glaubens“ von G. M. Dursch.¹⁾ Er will „die Pädagogik den schwankenden, unbestimmten und oft inhaltsleeren Zeitideen und willkürlichen Meinungen entziehen und auf ein ewiges Prinzip gründen“. Er hält es für zweckmäßig, nur „allgemeine Grundsätze“ aufzustellen, da „die Erziehung die freieste Kunst ist, weil sie es mit dem freien Willen des Menschen zu tun hat“. Daher ist dem Erzieher nicht mit vielen pädagogischen Regeln gedient, sondern damit, daß er über das wahre Wesen der Erziehung aufgeklärt wird. Die wahre Erziehung besteht aber in nichts anderem, als „in der Anwendung der von der Kirche dargebotenen Mittel auf den Zögling“. Die christliche Pädagogik ist also „die Wissenschaft einerseits vom Wesen, dem religiös-sittlichen Zustand der Menschheit nach dem Abfall von Gott, von der Erlösungsbedürftigkeit und -Fähigkeit und von der wirklichen Zurückführung des Menschen zu seiner wahren Bestimmung, andererseits von den von Christus gegebenen Mitteln zu dieser Zurückführung und von der Art und Weise, wie diese bei den Unmündigen angewendet werden sollen, damit sie wirklich Christus ähnlich und Menschen in der vollen Wahrheit des Wortes werden“. Sie wird eine „allseitige“ genannt und es wird besonders, wie ein Vorzug, betont, daß „der christliche Pädagog“ mit den andersartigen

1) G. M. Dursch, Pädagogik oder Wissenschaft der christlichen Erziehung auf dem Standpunkte des katholischen Glaubens dargestellt. Tübingen 1851. Am Schluß der Vorrede wird ausdrücklich hervorgehoben: „Indem das Werk sich als Wissenschaft darstellen möchte, konnte die wissenschaftliche Behandlung und Sprache nicht ganz umgangen werden.“

Definitionen der meisten Erziehungslehren einverstanden sein kann, wenn er nur „in dieselben den wahren, höheren Sinn legt“. Da alle prinzipiell wichtigen Vorfagen durch die Kirche richtig gelöst sind, so beginnt er sofort mit der Darstellung des Wesens des Menschen, als des Objektes der Erziehung. Diesem ersten Teil folgt als zweiter die Lehre von den Mitteln der christlichen Erziehung. Sie werden in drei Abschnitten unter den Überschriften: Die priesterliche, die prophetische und die königliche Wirksamkeit der Kirche abgehandelt, wie denn sowohl die häusliche als die öffentliche Erziehung die dreifache pädagogische Tätigkeit der Kirche stets zu wiederholen und fortzusetzen hat. Der dritte Teil beschäftigt sich mit der „Anwendung der gegebenen Mittel zur Erziehung der Menschen“ und scheidet zwischen normaler und abnormer Entwicklung.

A. Stöckl¹⁾ begreift in seinem „Lehrbuch der Pädagogik“ unter Erziehung „die Tätigkeit, welche andere bereits in der Reife der Entwicklung stehende Menschen auf einen noch unreifen, unmündigen Menschen zum Zweck seiner leiblichen und geistigen Entwicklung ausüben“. Sie ist notwendig, wenn der Mensch zu dem werden soll, wozu er bestimmt ist, und nicht bloß durch die sozialen Verhältnisse bedingt, sondern eine Forderung der Natur und der natürlichen Ordnung selbst. Sie ist für die ganze künftige Lebensführung des Menschen entscheidend. „Was die Erziehung aus dem Menschen macht, das ist er“. Sie muß aber planmäßig sein und sich auf Grundsätze stützen, nach denen sie „geführt“ wird. Diese Grundsätze der Gesamterziehung zu entwickeln und sie auf alle Verzweigungen der letztern anzuwenden, ist Aufgabe der Pädagogik. Sie ist „die Wissen-

1) A. Stöckl, Lehrbuch der Pädagogik. Mainz 1873. Vgl. Einleitung S. 1—8.

schaft von den leitenden und maßgebenden Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts und von der Anwendung derselben auf alle Verzweigungen und Stadien der Erziehung und des Unterrichts“. Daß man allerdings ohne etwas von einer wissenschaftlichen Pädagogik gehört zu haben, gut erziehen kann, dafür liefern so viele Eltern den Beweis. Bei ihnen ersetzen der gesunde Menschenverstand, das richtige christliche Gefühl und die erziehliche Tradition die pädagogischen Prinzipien. Unentbehrlich ist das Studium der Pädagogik für den Lehrer- und Priesterstand, die sich weder auf bloßes praktisches Geschick noch auf zufällig zusammengeraffte Kenntnisse verlassen dürfen. Es gibt aber auch „ein allgemein wissenschaftliches Interesse der Pädagogik ohne Rücksichtnahme auf deren praktische Anwendung.“ Von der Erziehungswissenschaft ist die Erziehungskunst zu unterscheiden. Sie besteht in „einer gewissen Geschicklichkeit und Gewandtheit in der Handhabung der Erziehung und des Unterrichts“. Man eignet sie sich durch Übung an; aber sie setzt die Theorie voraus. „Eine gute Praxis kann sich immer nur herausbilden auf der Grundlage einer guten Theorie.“ Sie auf die Seite schieben, führt zu einem „rein handwerksmäßigen Gebahren“. Den Stoff der Pädagogik bringt Stöckl in drei Hauptteilen zur Darstellung. Nach Erörterung „der Grundlehren“ läßt er „die Erziehung in ihrer Totalität“ die allgemeine Erziehungslehre folgen und schließt mit der „Unterrichtslehre im besonderen“.

9 NEUERE VERSUCHE

Um die Mitte des vorigen Jahrhunderts treten die Naturwissenschaften in den Vordergrund des öffentlichen Interesses. Ihre Ergebnisse machten sich im wirtschaft-

lichen Leben geltend, wirkten umgestaltend auf den Gedankenkreis der Gebildeten und gaben dem Bildungsbedürfnis neue Impulse. Eine lebhaftere Teilnahme für das Bildungswesen war die Folge. Fragen der Erziehung, des Unterrichts und der Schulen wurden Gegenstand eifriger Diskussion. Dabei kam jedoch die pädagogische Theorie am wenigsten zu Wort. Sie zog in der Konkurrenz mit dem pädagogischen Naturalismus den Kürzeren; zumal da sie auch bei der Philosophie, die sich nur langsam von dem Zusammenbruch der spekulativen Systeme erholte, keine Hilfe fand. Daher sind denn auch der Versuche nur wenige, welche unabhängig von älteren philosophischen Systemen von da ab zur theoretischen Begründung der Pädagogik unternommen wurden. Wir wollen uns den Grundgedanken einiger zuwenden.

X. Schmid aus Schwarzenberg¹⁾ nennt in seiner „philosophischen Pädagogik im Umriß“ die Pädagogik „eine Blüte der Philosophie“ und die „Wissenschaft der höchsten, aber auch schwierigsten Kunst“. Er gründet sie auf sein System des „organischen Dualismus“, in welchem „die Harmonie zwischen der Philosophie und dem Christentum vollkommen hergestellt ist“ der „allein die Unterschiedenheit und organische Einheit von Natur und Geist, Welt und Gott begründet“, der „alle früheren pädagogischen Systeme, wie das atomistische, das rationale, das idealistische und das realidealistische, in sich aufhebt“, weil er „die höhere Einheit von Realismus und Idealismus bildet“, der daher

1) X. Schmid aus Schwarzenberg, Philosophische Pädagogik im Umriß. Erlangen 1858. Vgl. § 1 bis § 12. „Wollte man bildlich sprechen, so könnte man sagen, die Pädagogik sei die aus allen andern Wissenschaften ausgezogene spirituelle Quintessenz, welche dem Menschenwesen appliziert, dasselbe zum ideemäßigen Wachsen und Blühen bringt.“ S. 25.

„allein befähigt ist . . . den wirklichen Menschen zu erziehen.“ Die philosophische Pädagogik ist „die systematische Darstellung jener Grundgesetze, durch deren Anwendung und Befolgung der ganze Mensch so ausgestaltet wird, daß er die Idee seiner selbst rein und voll darstellt“. Sie dringt in die Tiefen des Menschenwesens, sucht die Idee des Menschen im letzten Grunde zu erkennen und gewinnt die Grundgesetze der Erziehung aus dem Wesen und der Idee des Menschen und „vermählt so die gewöhnliche Pädagogik mit der Psychologie, den Menschen mit der Idee, die Empirie mit der Spekulation und die Kunst mit der Wissenschaft“. Ihr Prinzip ist ein philosophisch-christliches. Sie hat sich mit dem Menschen (als Stoff) der Idee, der Methode und dem Erzieher zu beschäftigen. In erster Beziehung ist sie bedingt durch die Anthropologie, welche „die sogenannte Psychologie“ voraussetzt, während diese wieder auf die „sogenannte metaphysische Pneumatologie“ zurückweist. Die Idee des Menschen wird aus der Metaphysik gewonnen, die sich aber mit der spekulativen Theologie verbinden muß. Bezüglich der Methode muß sie die Wissenschaften von den Ideen des Wahren, Guten und Schönen voraussetzen und bezüglich des Erziehers hat sie sich Rat bei der spekulativen Theologie zu holen. Demnach stellt die Pädagogik das Ganze in vier Büchern dar, welche überschrieben werden: Die psychologische Grundlage, die metaphysische Grundlage, die Erziehung, vom Erzieher. — Nur kurz sei bemerkt, daß Schmid, welcher zu seinem philosophischen System „des organischen Dualismus“ durch den von ihm wieder ans Licht gezogenen Nicolaus Taurellus (Oechslein) angeregt wurde, trotz der präntiösen Form die eigentlichen Probleme einer wissenschaftlichen Pädagogik kaum be-

rührt, und da, wo er nicht Anleihen macht, eine bemerkenswerte Sterilität zeigt.

G. A. Lindner¹⁾ glaubt in seinem „Grundriß der Pädagogik als Wissenschaft“, die Pädagogik könne erst dadurch zur Wissenschaft erhoben werden, daß in ihr die Evolutionstheorie, die Entwicklungslehre, entsprechend zur Geltung gebracht und „der einzelne Mensch nur als Zelle im gesellschaftlichen Organismus“ betrachtet werde. Er vergleicht den Prozeß der Erziehung mit dem der Apperzeption und unterscheidet je nachdem Personen oder Sachen als wirkende in Betracht kommen, einen Assimilations- und einen Akkommodationsvorgang. Befaßt man sich mit der rein ideellen Seite der Erziehung, so kommt es zur philosophischen Pädagogik, geht man von der Empirie aus, so ergibt sich entweder die theoretische oder praktische Pädagogik, letztere gleich der Erziehungskunst. Dazu tritt noch die historische. Da alle organischen Individuen gewissen Entwicklungsgesetzen unterworfen sind, so ist Erziehung im weiteren Sinn Ergänzung der Entwicklung. In diesem Sinne erzieht die Natur durch innere Anlage und äußere Anregungen, die Gesellschaft dadurch, daß sie durch die soziale Organisation und den sozialen Verkehr ihre Individuen der Kultur assimiliert. Dazu gesellt sich dann erst instinktiv, dann bewußt die Erziehung im engeren Sinne „als eine planmäßige Einwirkung des mündigen Menschen auf den unmündigen, um demselben innerhalb eines bestimmten sozialen Kreises jene Ausbildung zu geben, welche dessen allgemein menschliche Bestimmung erfordert“. Sie wird begrenzt durch die

1) G. A. Lindner, Grundriß der Pädagogik als Wissenschaft. Herausgeg. von K. Domin, Wien und Leipzig 1889. Vgl. Einleitung (§ 1 bis § 4) und Grundbegriffe § 5 bis § 22.

Natur und durch die Gesellschaft, die sie sich dienstbar machen muß, aber auch durch eine Menge von unkontrollierbaren Zufälligkeiten, die wir Schicksal heißen, und nimmt allmählich so an Intensität ab, wie das Wachstum an Schnelligkeit. Die Pädagogik entwickelt sich von der bewußten Erziehungstätigkeit aus über Reflexion und Lehre zum begrifflichen System, das sich auf die Hilfswissenschaften der Anthropologie, insbesondere Psychologie und Soziologie und Ethik stützt und dessen „Wissenschaftlichkeit schon daraus hervorgeht, daß sie die Voraussetzungen eines wissenschaftlichen Vorganges, nämlich Prinzipien und Methode, zuläßt.“ Sie zerlegt sich je nach der direkten oder indirekten Einwirkung auf das Innere in die Lehre von der Führung und die vom Unterricht (Didaktik). Reflektiert man auf die beim Erziehungsgeschäft in Betracht kommenden Begriffe, wie Subjekt, Zweck, wozu — Art, wie erzogen wird, Orts- und Personenverhältnisse, so erhält man als Hauptteile: die pädagogische Anthropologie, die pädagogische Teleologie, die pädagogische Methodologie, die Formen der Erziehung. — Sieht man auf die Ausführung dieses Aufrisses, so erscheint der Lindnersche Versuch als eine Art von Herbartischer Pädagogik mit evolutionistischem Unterbau und soziologischen Ergänzungen. Es kann vorerst dahin gestellt bleiben, ob jene eine solche Anschweißung heterogener Bestandteile verträgt.

A. Döring¹⁾ lehnt in seinem „System der Pädagogik im Umriß“ zunächst die übliche falsche Verengung

1) A. Döring, System der Pädagogik im Umriß. Berlin 1894. Vgl. bes. Einleitung S. 1—26. Döring hebt in der Vorrede sieben für seine Pädagogik charakteristische Punkte hervor: 1. Sie paktiert nicht mit dem Herkömmlichen, ist „wenn man will, eine Erziehungsutopie“. Denn „die radikale Theorie ist, wenn sie Wahrheit hat, auf

des Erziehungsbegriffs ab und fordert eine das Ganze umfassende, als Bestandteil einer Gesellschaftswissenschaft auftretende, ohne Rücksicht auf das Bestehende und Herkömmliche aufgebaute Erziehungswissenschaft. Er definiert Erziehung nach dem Begriff „als eine dauernde Einwirkung Erwachsener auf Heranwachsende, die das Wohlbefinden der letztern und ihrer Umgebung bewußt bezweckt und nicht ausschließlich behufs Tauglichmachung zu einer Spezialfunktion geübt wird“, nach dem Ideal „als diejenige dauernde Einwirkung Erwachsener auf Heranwachsende, die im Interesse der wahren Glückseligkeit der letztern und eines den Zwecken einer normalen Gesellschaft entsprechenden Verhaltens derselben unter klar bewußter und virtuoser Anwendung der wahrhaft zweckentsprechenden Mittel geübt wird“. Der Erziehungszweck kann nach seiner Anschauung, „so hoch man ihn auch hinaufschrauben möge, schlechterdings nicht anders als eudämonistisch im weitesten Sinne . . . gedacht werden. Die Notwendigkeit der Erziehung beruht auf dem Interesse des Zöglings und dem der Gesellschaft, die sich ohne sie nicht realisieren lassen,

die Dauer das am meisten Praktische“. 2. „Sie geht von der Voraussetzung aus, daß die ideale Erziehung nur als Element und Bestandteil einer idealen Gesellschaftsordnung gedacht werden kann.“ 3. „Sie will eine streng wissenschaftliche sein“, d. h. nur „das unter den allgemeinen Bedingungen der kultivierten Menschennatur Notwendige, also das anthropologisch Allgemeingültige als Zweck aufstellen und als Mittel empfehlen.“ 4. „Sie ist streng systematisch.“ 5. „Sie begnügt sich als Umriß damit, pädagogische Kategorien zu schaffen“ und die „allgemeine Richtung zu bezeichnen“, in der die Lösung der Probleme zu erfolgen hat. 6. „Sie steht der Herbartschen und der Herbart-Zillerschen Pädagogik in allen wesentlichen Punkten sachlich ablehnend gegenüber.“ 7. „Sie ist als Ganzes die Anwendung der in seiner philosophischen Güterlehre niedergelegten praktischen Überzeugungen auf die Erziehung.“

die Möglichkeit auf dem Vorhandensein entsprechender Mittel, die Zulässigkeit, welche damit schon erwiesen ist, setzt voraus, daß nicht nur die Erziehung mit gesicherten und erprobten Mitteln geübt, sondern auch das gegenwärtige Wohlsein nicht den Interessen der Zukunft aufgeopfert wird. Das Erziehungsgeschäft, zunächst naturalistisch und zusammenhangslos geübt, erzeugt durch Generalisierung und „hypothetische Imperative“ die Grundlinien einer Theorie, die sich zu einer normativen erhebt und Wissenschaft wird, wenn sie sich vom Herkommen frei macht und auf Hilfswissenschaften stützt, als welche Ethik, d. h. Güterlehre, Anthropologie, Physiologie und Psychologie sowie Gesellschaftswissenschaft in Betracht kommen. Da es gegenüber allem historisch Wechselnden „ein allgemein menschliches Element im Lebensziel“ und entgegen dem Zufälligen ein „anthropologisch Allgemeingültiges“ gibt, so ist auch „eine allgemeingültige Pädagogik möglich als ein allgemeingültiges Fachwerk von Zwecken und Mitteln, von Regeln, die unter Absehen von allen Besonderheiten der jeweiligen Kulturverhältnisse allein aus dem typisch Menschlichen und der normalen Kulturgemeinschaft abgeleitet werden und daher auf jede Sonderform der Kultur ihre Anwendung finden“. Ihre Resultate einem bestimmten historisch bedingten Zustand anzupassen, ist Sache der historisch-praktischen Pädagogik. Hinsichtlich der Einteilung scheidet Döring zwischen den Erziehungsfunktionen und dem Träger der Erziehung. Die Reflexion auf die der Erziehungsfunktion im Wege stehenden Hemmnisse führt zu dem Gegensatz von Normal und Pathologisch, die in ersterem liegenden Unterschiede zu der Teilung in allgemein und besonders. Darnach ergeben sich vier Hauptabschnitte: „All-

gemeine Erziehung, besondere und individuelle Erziehung, die Erziehung am pathologischen Objekt, die Träger der Erziehung.“ Der erste Teil zerlegt sich wieder in einen analytischen, synthetischen und anwendenden.

O. Willmann¹⁾ entwickelt in der Abhandlung „die Fundamentalbegriffe der Erziehungswissenschaft“ zur Konstituierung des Erziehungsbegriffes zwei Begriffsterne, einerseits Fürsorge, Regelung und Bildung oder Pflege, Zucht, Lehre, andererseits Entwicklung, Lebensgemeinschaften, geistige Güter, durch deren Verbindung die individuelle und soziale, die subjektive und objektive Seite der Erziehung zu ihrem Rechte kommen sollen. Danach definiert er Erziehung als „die fürsorgende, regelnde und bildende Einwirkung gereifter Menschen auf die Entwicklung werdender, um diesen an den die Lebensgemeinschaften begründenden Gütern Anteil zu geben“. In diesen Begriffen liegt zugleich der Hinweis auf jene Wissensgebiete, welche als Hilfswissenschaften für eine wissenschaftliche Erziehungslehre in Betracht kommen. Wenn die Psychologie an die erste Stelle zu setzen ist, so folgt daraus allerdings nicht, daß damit die Pädagogik zu einer „angewandten Psychologie“ wird. Denn sie muß ergänzt werden durch die Ethik, welche ebenso für die regelnde wie für die bildende Erziehungstätigkeit normgebend ist. Für letztere tritt aber nach

1) O. Willmann, „Die Fundamentalbegriffe der Erziehungswissenschaft“ in „Erstes Jahrbuch des Vereins für christliche Erziehungswissenschaft“. Kempten und München 1908. S. 1—39. Dazu vgl. derselbe, Didaktik als Bildungslehre. 4. Aufl. Braunschweig 1909. S. 1—17. Derselbe, „Über die Erhebung der Pädagogik zur Wissenschaft“ in Vigilante, Kempten 1900. Derselbe, „Didaktik und Logik in ihrer Wechselbeziehung“ und „Über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik“. Zwei Vorlesungen, 4. Heft der Pädagogischen Zeitfragen, herausgeg. von Franz Weigl. München 1905.

der inhaltlichen Seite die Logik und Wissenschaftslehre hinzu, welche mit der Ethik auf Metaphysik und Erkenntnislehre zurückweisen. Dazu kommt endlich noch Sozialethik, „die nicht bloß mit den Staats- und Rechtswissenschaften und der Wirtschaftslehre, sondern auch mit der Theologie in Verkehr stehen müßte“; auch Kultur- und Erziehungsgeschichte dürfen in dem Kreis der Hilfswissenschaften nicht fehlen. Auf diesem Wege ist eine allgemeine Pädagogik als pädagogische Prinzipienlehre recht wohl möglich. Sie ist freilich nicht imstande, praktische Fragen ohne weiteres zu entscheiden, wohl aber die richtige Entscheidung in die Wege zu leiten.

A. Vogel¹⁾ definiert in seiner „Systematischen Enzyklopädie“ die Erziehung als „das planmäßige Einwirken auf den geistigen noch unmündigen Menschen durch den bereits mündigen Menschen, um denselben zu befähigen, die Vervollkommnung seines wahren Wesens selbständig zu erstreben.“ Die Pädagogik ist keine Erfahrungswissenschaft, weil weder Subjekt noch Objekt noch Ziel der Erziehung in der äußeren Erfahrung gegeben sind, auch keine reine Wissenschaft, weil sie nicht Erkenntnis der Vernunftideen erstrebt, sondern auf Realisierung der durch die Vernunftwissenschaften erkannten Ideen gerichtet ist. Sie kann demnach nur eine angewandte Wissenschaft sein und zwar, da die reine Psychologie die Wissenschaft des menschlichen Geistes ist, dessen Wesen die Vernunftideen ausmachen, — angewandte Psychologie. „Als angewandte Wissenschaft hat die Pädagogik lediglich die Mittel und Wege aufzusuchen, welche am zweckentsprechendsten das Erziehungsobjekt dem Ziele entgegenführen, die Erkenntnis des Objekts

1) A. Vogel, Systematische Enzyklopädie der Pädagogik. Eisenach 1881. S. 21 ff.

dagegen sowie die des Zieles hat sie als anderweitig gegeben vorauszusetzen.“ Diejenigen reinen Wissenschaften, deren wissenschaftliche Anwendung die Pädagogik ist, bilden die Grund- und Fundamentalwissenschaften: Ethik, Logik und Ästhetik. Zu den Hilfswissenschaften, die das äußere Sein des Menschen und die objektiv gegebenen Tatsachen und Verhältnisse zum Gegenstand haben, gehören Anatomie, Physiologie und Diätetik. Nicht die Ethik bestimmt das Ziel der Pädagogik, sondern die reine Psychologie, und ihre eigentümliche Aufgabe ist, die geeigneten Mittel zur Realisierung jenes ausfindig zu machen. Es gibt weder eine philosophische, noch theoretische, noch praktische, weder eine reine noch eine angewandte Pädagogik. Sie gliedert sich auch nicht in Erziehungs- und Unterrichtslehre, sondern als Lehre von den Erziehungsmitteln handelt sie von den aus dem Erziehungsziel, aus dem Erziehungsobjekt und aus dem Erziehungssubjekt abgeleiteten Mitteln. Zu den erstern gehören: Zucht (Wille), Unterricht (Verstand), Bildung (Gefühl), zum zweiten: Familie und Schule, zum dritten: Eltern und Lehrer.

J. Cl. Kreibig¹⁾ trägt im VIII. Teil seiner „Psychologischen Grundlegung eines Systems der Wert-Theorie“ einige Bemerkungen vor „zur timologischen Grundlegung der Pädagogik“. Danach ist Pädagogik „jene Wissenschaft, welche die Regeln angibt, nach welchen ein Subjekt die Eignung des Habitus eines andern Subjekts zur möglichst weitgehenden Verwirklichung der Werte planmäßig zur Entwicklung bringt“. Habitus wird erklärt als „Inbegriff der seelischen und körper-

1) J. C. Kreibig, Psychologische Grundlegung eines Systems der Werttheorie. Wien 1902. Vgl. Teil VIII. Einige Bemerkungen zur timologischen Grundlegung der Pädagogik. S. 192 ff.

lichen Beschaffenheiten und der Relationen zwischen diesen“. Die Psychologie orientiert über die „erwerbbaaren und veränderlichen Teile“ des psychischen Habitus, während Anatomie und Physiologie den physischen kennen lehren. Es ist Sache der Timologie die Klassen der Wertungen aufzuzeigen und die Rangordnung der Wertrealisierungen festzusetzen, wie denn das Erziehen selbst timologisch motiviert ist. Das letzte Ziel der Erziehung „kann nur die Werttheorie durch Angabe des allgemein höchsten Gutes bestimmen“, als welches sich „die möglichst reiche Entfaltung und Betätigung der geistigen und leiblichen Kräfte des Menschen“ ergeben hat. Unter den bei der Verwirklichung auftretenden drei Seiten, der autopathischen, heteropathischen (insbesondere ethischen) und ergopathischen (insbesondere ästhetischen) hat die ethische im Sinne des Primats dieses Wertgebietes als die wichtigste zu gelten. Bei der Feststellung der Anlagen muß sich die Pädagogik gleich andern Wissenschaften des Begriffes des „normalen Habitus“ bedienen.

Nach Paul Barth¹⁾ ist Erziehung im weitesten Sinn „die Bildung der menschlichen Fähigkeiten, die allgemeine Erzeugung derjenigen seelischen und geistigen Dispositionen, die dem Erzieher wünschenswert erscheinen“, im engern Sinn „Bildung des Willens allein“ in der Regel mit Einrechnung des Gefühls. Der Unterricht hat es dann mit dem Vorstellungsleben zu tun. In dem Herbartischen Begriff des erziehenden Unterrichts sind beide Seiten vereinigt, sofern dem Unterricht die Aufgabe zufällt, ebenso durch Form und Ver-

1) P. Barth, Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre, auf Grund der Psychologie der Gegenwart. Leipzig 1906. Vgl. S. 1—3, 4, 6, 8, Kap. 4, S. 24 und 29.

fahren wie durch seinen Inhalt auf den Willen zu wirken und Barth möchte insbesondere im Hinblick auf den von Schiller vertretenen Gedanken einer ästhetischen Erziehung diesen Unterrichtsbegriff noch weiter ausdehnen. Nachdem er bezüglich des Zweckes Herbart als absolut, formal und abstrakt, Basedow als utilitaristisch, die Neuhumanisten als individualistisch abgelehnt, sucht er Anschluß an Schleiermacher, den er sozial nennt. Die Erziehung sei wie die Sittlichkeit aus dem sozialen Leben entstanden, sie sei „Fortpflanzung der Gesellschaft“ weshalb jede Erziehung nur bestimmt werden kann „im Hinblick auf die Zwecke und die Ideen“ einer bestimmten Gesellschaft. Die Zwecke der Erziehung sind „das variable Element“, während die Hingebung an sie konstant bleibt. Bezüglich der Grundlage der Pädagogik zitiert er § 2 des Herbartischen „Umriss pädagogischer Vorlesungen“ und hält diesen Satz für „so selbstverständlich“, daß er den Widerspruch gegen die Psychologie in Parallele stellt mit dem Versuch, ein System der Gesundheitspflege zu schaffen ohne Physiologie. Gleich nötig seien feste ethische Überzeugungen, denn ein stets veränderliches Ziel „kann nicht Wegweiser sein“. Nicht über die Tugend selbst, sondern nur über ihre Begründung herrscht Meinungsverschiedenheit. Aber der ordnenden Zusammenfassung wegen bedarf es der Aufstellung eines Prinzips, das sich am besten in der Kantschen Formel ausdrücken läßt: „Eigene Vollkommenheit und fremde Glückseligkeit.“ Damit stimmen alle Ethiker überein. — Der Glaube an die Macht der Erziehung, der vom Altertum an sehr stark war, erreichte im Zeitalter der Aufklärung seinen Höhepunkt. Im 19. Jahrhundert ändert sich diese Auffassung. Aber gegen den Schopenhauerschen Fatalismus und die bio-

logische Vererbungslehre erhebt sich der Gedanke der Darwinschen Anpassung und bringt Umgebung und Erziehung wieder zur Geltung. Dazu gesellen sich Suggestion (als „ein ebenso origineller motorischer Reiz wie Lust und Schmerz“, Baldwin), Nachahmung, Vorbild. Daher sind es drei Gruppen von Tatsachen, auf die sich das Vertrauen zur Macht der Erziehung zu stützen vermag: die Umwandlung der tierischen Instinkte, die Wirkungen der Suggestion und die Erfolge an geistig und sittlich minderwertigen Kindern. — Barth gliedert die Pädagogik in allgemeine und spezielle, jene wieder in Erziehungs- und Unterrichtslehre; er scheidet zwischen Gefühls- und Willensbildung.

10 DIE AUSSERDEUTSCHE PÄDAGOGIK

Außerhalb Deutschlands ist das Problem einer streng wissenschaftlichen Gestaltung der Pädagogik nicht in dem Maße fühlbar geworden, daß man es zum Gegenstand einer eingehenden Überlegung gemacht hätte. Nicht als ob das Interesse für die Fragen der Erziehung zu gering gewesen wäre! Man begnügte sich nur mit einer wissenschaftlichen „Organisation“ der für die Erziehungskunst erfahrungsgemäß gegebenen Regeln.

In der englischen Literatur machen eine Ausnahme die Betrachtungen, welche Stuart Mill¹⁾ im fünften

1) J. St. Mill, System der deduktiven und induktiven Logik. Übersetzt von Theodor Gomperz. Leipzig 1873. III. Bd. S. 262 ff. „Es ist für die genaue Richtigkeit der Sätze (der Ethologie) unerläßlich, daß sie nur hypothetische seien und Tendenzen nicht Tatsachen behaupten“. S. 273. „Die Ergebnisse der Theorie sind unzuverlässig, solange sie nicht durch die Beobachtung bestätigt sind, und ebenso sind es jene der Beobachtung, solange sie sich nicht durch Ableitung aus den Gesetzen menschlicher Natur und eine eingehende Zer-

Kapitel des VI. Buches seines „Systems der deduktiven und induktiven Logik“ anstellt. Mill fordert dort im Zusammenhang seiner Erörterungen über „die Logik der moralischen Wissenschaften“ eine von ihm Ethologie genannte Wissenschaft, „die lehrt, welchen Charaktertypus irgendein Kreis von physischen oder moralischen Umständen in Gemäßheit der allgemeinen (Geistes-) Gesetze hervorbringt. Nach dieser Definition ist die Ethologie die Wissenschaft, die der Kunst der Erziehung entspricht, im weitesten Umfang des Wortes, indem sie ebenso die Bildung eines nationalen oder Gesamtcharakters wie die des individuellen begreift“. Während die Psychologie als Wissenschaft von den Elementargesetzen des Geistes hauptsächlich auf Beobachtung und Versuch beruht, ist die Ethologie „eine deduktive Wissenschaft, ein System von Folgesätzen aus der Psychologie als der experimentalen Wissenschaft“. Ihre Aufgabe wird sein, die Mittelgrundsätze (*axiomata media*) „nicht nach der Ordnung der Ursachen, sondern nach jener der Wirkungen“ zusammenzustellen. Dann kann sie „die Grundlage der entsprechenden Kunst“ werden und „die praktische Erziehung wird nichts anderes sein, als die bloße Umgestaltung jener Grundsätze in ein parallel-laufendes System von Vorschriften, und die Anpassung derselben an die Gesamtheit individueller Umstände, die in jedem besonderen Fall vorhanden sind“. Stellt man damit seine an anderer Stelle gegebene Definition der Erziehung zusammen, so läßt sich in der Ethologie im Sinne der allgemeinen Pädagogik eine Art von „Mittellehre“ erblicken.

gliederung der Umstände einer bestimmten Lage an die Theorie knüpfen lassen.“ Vgl. ferner dessen Rektoratsrede v. 1. Februar 1867, übersetzt von A. Wahrmond im I. Bd. der Gesammelten Werke. Leipzig 1869. S. 206.

Die viel gelesenen Aufsätze Herbert Spencers „Die Erziehung in geistiger, sittlicher und leiblicher Hinsicht“¹⁾ geben sich als einfache Betrachtungen über das zweckmäßigste Erziehungsverfahren mit Rücksicht auf individuelle und soziale Wohlfahrt, vermeiden aber jede Erörterung über prinzipielle Vorfragen.

Ähnlich verhält es sich bei Alexander Bain²⁾ in seiner Schrift „Education as a science“. Da ihm die Erziehung eine Kunst ist, so stellt er, um den Zweck seiner Arbeit anzugeben, an die Spitze die Sätze: „Die wissenschaftliche Behandlung einer Kunst besteht einerseits in der Anwendung der durch die einschlägigen Wissenschaften gelieferten Prinzipien, andererseits in der stets bewiesenen Beobachtung äußerster Genauigkeit und Strenge bei der Aufstellung, Ableitung und Prüfung der verschiedenen Maximen und Regeln, welche die Kunst ausmachen. Fruchtbarkeit der Gedanken und Deutlichkeit der Weisungen sind Zeugnisse für den Wert der wissenschaftlichen Methode.“ Indem er den Begriff der Erziehung einer Prüfung unterwirft, kommt er zur Ablehnung verschiedener Definitionen als teils zu weit, teils zu ideal, und weist gewisse Zweckbestimmungen andern Wissenschaften zu, deren Versäumnisse und Lücken gutzumachen die Erziehungslehre am wenigsten berufen sei. Schließlich zieht er sich auf das allgemeine Übereinkommen zurück, und schränkt die Erziehung wesentlich auf die Schultätigkeit ein, so daß sein Buch in der Hauptsache zu einer Didaktik wird, allerdings ganz in Über-

1) Herbert Spencer, Die Erziehung in geistiger, sittlicher und leiblicher Hinsicht, in deutscher Übersetzung von Fritz Schultze. 2. Aufl. Jena 1881.

2) A. Bain, Education as science. 3. edition. London 1880. Vgl. Cap. I. Dazu ferner desselben Logic. 2. edition. London 1873. II. Bd. S. 286ff. Logic of character.

einstimmung mit seiner schon in der Vorrede bekundeten Absicht.

Der Amerikaner R. Gause Boone¹⁾ hat sich in seiner *Science of Education* auch mit dem Problem einer Erziehungswissenschaft auseinandergesetzt. Er findet, daß sich im Laufe der Zeit eine Summe von Regeln ausgebildet habe, deren wissenschaftliche Fassung ein Zurückgehen auf die zugrunde liegenden Prinzipien fordere. Kein irgendwie bedeutsames philosophisches System habe die Frage der Erziehung ganz ignoriert, und nachdem die berufliche Beschäftigung mit der Pädagogik hinzugekommen, sei das Material erheblich gewachsen und harre der wissenschaftlichen Bearbeitung. Allerdings bilden die Stimmen, die über Zweck und Aufgabe der Erziehung laut geworden, einen vielstimmigen, oft stark dissonierenden Chor. Umständlich erörtert er Wesen und Methode der Wissenschaft, um den Beweis zu erbringen für die Möglichkeit einer pädagogischen. Sie ist ihm eine abgeleitete und eine auf praktische Tätigkeit zielende, darum nennt er sie eine „normative science.“ Von den drei Seiten der Erziehung, der physischen, intellektuellen und moralischen, habe die Theorie bald die eine, bald die andere vorangestellt, während alle gleichmäßig zu ihrem Rechte kommen müßten.

Bei den Franzosen überwiegt das Interesse für das pädagogisch Tatsächliche, für die Aufgaben der praktischen Erziehung Sinn und Sorge für die Voraussetzungen

1) Rich. Gause Boone, *Science of education*. New York 1904. Über Zweck und Richtung des Buches sagt die Vorrede: „It concerns itself chiefly with the educational process and the materials for the derived science. The point of view is historical, and the purpose has been consistently maintained to find in the general evolution of function and faculty a consistent background for the current conditions and the presuppositions of the science.“

einer wohlfundierten Erziehungswissenschaft. Bischof F. Dupanloup¹⁾ verliert in seinem gedankenreichen dreibändigen Werk über „Die Erziehung“ kein Wort über ihre wissenschaftliche Theorie, er nennt seine Ausführungen „Ratschläge und Lehren“. Man scheut das Wort „Theorie“ und wendet auf pädagogische Systeme die gegen metaphysische und logische Konstruktionen gerichtete Äußerung Lockes an, daß sie „jenen bizarren Formen gleichen, welche die Menschen mitunter in den Wolken des Himmels erblicken“. M. H. Joly²⁾ meint, es verhalte sich mit der Pädagogik wie mit der Logik; man könne sie beide ebensogut Wissenschaften wie Künste heißen. Im ersten Fall sei zu sagen, sie bezwecken praktische Ratschläge, um die von ihnen abhängige Kunst zu beeinflussen, im zweiten beruhe die Kunst auf einer vernünftigen d. h. wissenschaftlichen Kenntnis ihrer Gegenstände, Grundsätze und Methoden. Im Grunde sei das Ganze „une dispute de mots“. Die Pädagogik sei eine praktische Wissenschaft, die stets gerichtet sei auf „une action et des résultats“.

Der als Geschichtschreiber der Pädagogik hoch angesehene G. Compayré³⁾ tritt zwar im Gegensatz zu der

1) F. Dupanloup, Die Erziehung. Autorisierte Übersetzung. 3 Bde. Mainz 1867. Vgl. dazu die Bemerkungen E. Renan's „Erinnerungen aus meiner Kindheit und Jugendzeit“, übersetzt von Stephan Born. Basel 1883. Sie erklären die Anlage der Dupanloup'schen Pädagogik als wissenschaftliche Arbeit. Andererseits nennt Renan seinen Lehrer Dupanloup einen „Erzieher ohne Gleichen“. „Er war ein unvergleichlicher Seelenerwecker, Niemand verstand es so wie er aus jedem seiner Schüler die Summe dessen hervorzulocken, was überhaupt gegeben werden konnte.“

2) M. H. Joly, Notions de Pédagogie. Paris o. J.

3) G. Compayré, Cours de pédagogie théorique et pratique. Paris 1886. Derselbe, L'éducation intellectuelle et morale, Paris 1908. „Il y a cent ans, que l'Allemagne »pédagogise« et il ne semble pas qu'elle s'en soit mal trouvée.“ Avant-propos VII.

bloßen Anwendung psychologischer und ethischer Lehren auf das Erziehungsgeschäft für die Selbständigkeit der Pädagogik ein, hält aber dafür, in der Geschichte seien zu suchen „les vérités durables qui sont les éléments essentiels d'une théorie définitive de l'éducation“. In seinem Cours de pédagogie théorique et pratique sagt er noch „la meilleure des pédagogies aussi bien que la meilleure des logiques, est celle qu'on se fait à soi même par l'étude, par la réflexion personnelle, par l'expérience“. Neuerdings schreibt er jedoch, die Zeit sei vorbei, in der man sich über die Pädagogik, sei's mit vornehmer Geringschätzung sei's mit skeptischem Spott, habe hinwegsetzen können. Wer die Unterrichtstätigkeit nicht zufälligen Eingebungen, den Einfällen der Unerfahrenheit oder dem Schlendrian ausliefern wolle, der müsse sich mit ihren Grundsätzen und Regeln bekannt machen. Deutschland, das seit etwa einem Jahrhundert „pädagogisiere“, befinde sich dabei nicht schlecht. Ähnlich äußert sich auch H. Marion¹⁾, welcher unter Berufung auf Claude Bernard, als Begründer einer wissenschaftlichen Medizin“ und auf das Wort „Savoir afin de prévoir et de pourvoir“ die Sätze schreibt: „La théorie est la connaissance spéculative des choses, notre action pratique est subordonnée a nos connaissances théoriques.“ Für die Ableitung der Theorie nennt er Psychologie Logik und Ethik, „ohne welche die Pädagogik nicht fertig werden kann“. Ein neuerer Schriftsteller²⁾ gründet die Pädagogik ganz auf Psychologie und definiert die Erziehung als die Kunst, Bewußtes in Unbewußtes umzuwandeln. Tiefer faßt das Problem

1) H. Marion, Leçons de psychologie appliquée à l'éducation, 2. ed. Paris 1882. S. 16, 17.

2) G. Le Bon, Psychologie de l'Éducation. Paris 1909.

M. Guyau.¹⁾ Indem er die grundlegende Formel für die Pädagogik in der Idee des Lebens findet, kommt er zur Definition der Erziehung als der Kunst, die neue Generation den Bedingungen des für Individuum und Gattung intensivsten und fruchtbarsten Lebens anzupassen; er erklärt den Erziehungszweck als einen nach zwei Seiten gerichteten, nämlich Herstellung der Mittel, das intensivste individuelle Leben mit dem extensivsten sozialen in Übereinstimmung zu bringen.

Obgleich Pietro Siciliani²⁾ seinen Landsleuten „die pädagogische Tradition“ abspricht und das Vorhandensein eines wahrhaft wissenschaftlichen Werkes über Pädagogik in Abrede stellt, so erscheint es doch geboten, drei Schriften, die je um etwa ein Jahrzehnt auseinanderliegen, auf ihre wissenschaftliche Grundlage anzusehen.

Cesare Rosa³⁾ geht in seiner „Scienza dell' Educazione“ von der Vervollkommnungsfähigkeit des Menschen aus. Sie im Widerspruch mit den „größten Philosophen“ leugnen, hieße den Fortschritt überhaupt leugnen. Ohne Erziehung müßte jede Generation von vorn anfangen. Erfahrung und Geschichte lehren, daß die Erziehung die im Menschen angelegten Keime zum Guten zu entwickeln, die zum Bösen zurückzudrängen hat, „L'educazione deve togliere dallo stato primitivo l'uomo, e portarlo sino a quel punto in cui è la civiltà pervenuta, rendendogli anche possibile un futuro miglioramento, un

1) M. Guyau, *Éducation et hérédité, étude sociologique*. „l'art d'adapter les générations nouvelles aux conditions de la vie la plus intense et la plus féconde pour l'individu et pour l'espèce.“ pref. IX.

2) Pietro Siciliani, *La scienza dell' educazione nelle scuole italiane*. Bologna. Daraus bei Saverio de Dominicis, *Storia della Scuola e antologia storica della Pedagogia*. Roma 1899. „Perchè manchiamo di una tradizione pedagogica.“

3) Cesare Rosa, *Scienza dell' Educazione*. Prato 1874.

nuovo progresso“. Die Erziehung teilt sich in eine physische und eine psychologische, entsprechend der „Zusammensetzung des Individuums, che è formato di anima e di corpo. Mit der letztern ist die intellektuelle, die moralische und die ästhetische Erziehung gemeint, entsprechend dem Wahren, Guten und Schönen. Ohne sie würde der Mensch ein Barbar bleiben und die Gesellschaft zerfallen. Den Stoff zerlegt er in zwei Hauptteile. Der erste behandelt, die Grundsätze, welche dem Zögling eingepflanzt werden sollen und zwar in Hinsicht auf die Menschheit, auf die nationale Gemeinschaft und Vaterland, auf die Familie; der zweite, gleichfalls dreiteilig, beschäftigt sich mit den Erziehungsmitteln in Haus, Schule und Gesellschaft. Das Ganze ist zwar reich an zutreffenden Gedanken, in seinen Grundlagen jedoch naturalistisch, und entbehrt insbesondere jeglicher psychologischer Begründung. Gleichwohl glaubt der Verfasser seiner Arbeit eine gewisse Bedeutung zusprechen zu dürfen, da er zuerst im Gegensatz zu der üblichen Beschränkung auf Fragen des Unterrichts und der Schule eine wissenschaftliche Darstellung der gesamten Erziehung versucht habe.

Radikaler geht Andrea Angiulli¹⁾ zu Werk. In seiner Schrift „La pedagogia, lo stato e la famiglia“ sucht er

1) Andrea Angiulli, *La pedagogia, lo stato e la famiglia*, discorsi. 2. edizione, Napoli 1882. „La costituzione scientifica della pedagogia dipende dai progressi recenti della biologia e della sociologia, e trae i suoi ultimi fondamenti dalla dottrina dell'evoluzione cosmica. La biologia ricompone l'unità inseparabile dell'uomo, e riconducendo le funzioni mentali nella dipendenza delle condizioni organiche, disvela le leggi dell'educazione fisica e la loro importanza per l'educazione morale. Nel campo della psicologia discaccia come vuote finzioni i poteri e le essenze immutabili dell'anima, ed insegna il modo onde la tela della coscienza si possa ritessere coi fili annodati all'esperienza dell'individuo e della razza.“

den Beweis zu erbringen, daß theologische Doktrinen und die alte Metaphysik eine brauchbare Grundlage für eine wissenschaftliche Pädagogik nicht schaffen können. Solle die Erziehung sich nach Form und Inhalt auf Wissenschaft stützen — und das sei notwendig —, so müsse jegliches Apriori für jene Ideen, die nur Produkte der Entwicklung seien, aufgegeben werden, ebenso der Versuch, die psychologischen Erscheinungen aus einer abstrakten „Entität“ abzuleiten. Ontologismus und Theologie vermögen der menschlichen Erziehung weder nach der anthropologischen Seite Basis und Methode, noch nach der kosmologischen Ziel und Inhalt zu bieten. Eine wissenschaftliche Pädagogik muß sich auf Biologie und Soziologie stützen. Erstere zeigt die untrennbare Einheit des Menschen, die Abhängigkeit der geistigen Funktionen von organischen Bedingungen, zerstört die Erdichtung von den Kräften und dem unveränderlichen Wesen der Seele, und lehrt, wie sich das psychische Gewebe aus den Fäden der Erfahrung von Individuum und Rasse zusammensetzt. Letztere erforscht die Gesetze der Kultur und enthüllt die Wege der Zukunft. Natur- und Geisteswissenschaften im Verein liefern dem Menschen die Mittel zur vollen Entfaltung seiner Tätigkeit auf allen Gebieten. So wird es ihm möglich, sich den Anforderungen der Gegenwart gemäß zu bilden.

Wesentlich höher steht Roberto Ardigò¹⁾ mit seiner positivistischen *La scienza della Educazione*. Alles Tatsächliche läßt sich zum Gegenstand einer Wissenschaft machen. Handelt es sich dabei um eine Kunst, so läßt sie sich lernen, mechanisch durch Nachahmung, aber auch mit Hilfe von Regeln, endlich auf dem Wege der Anwendung

1) Roberto Ardigò, *La scienza della educazione*. Verona, Padova 1893. Vgl. Preliminari § 1 — § 6. S. 7—43.

in ihrem Prinzip begriffener Regeln, d. h. der Weg führt vom Empirismus durch Theorie zur Wissenschaft. Diese drei Stufen sind auch bei der Erziehung kenntlich, nicht anders als z. B. bei der Chemie und der Medizin. Weil es tatsächlich ein Erziehen gibt, so kann es, sobald man das Tun auf Grundprinzipien zurückführt, auch eine Erziehungswissenschaft geben. Daher spricht er auch von einer *teoria scientifica del fatto della educazione*. Wollte man ihr die Existenzberechtigung bestreiten, weil sie sich auf andere Wissenschaften stützt, so würde das z. B. auch für die Astronomie gelten, die ohne Mathematik, Physik usw. nicht auskommen kann, ebenso für die Physiologie. Die Pädagogik bedarf der Hilfe durch die Anthropologie, durch die Anatomie, Physiologie, Psychologie, Logik, Ethik. Ihr Umfang erschöpft sich in fünf Sondergebieten: 1. Theoretische Pädagogik, 2. Praktische, 3. Spezielle, 4. Berufspädagogik, 5. Geschichte. Die praktische gibt Vorschriften für die Durchführung der physischen, moralischen und intellektuellen Erziehung. Daher teilt sich letztere wieder in einen allgemeinen (Methodik) und in einen besonderen Teil (Didaktik). Um die Frage, was Erziehung ist, zu beantworten, prüft er eine Anzahl der bekannteren Definitionen, sieht sich aber genötigt, alle abzulehnen, weil sie teils Erziehung und Erziehungswissenschaft verwechseln, teils mit vagen und darum unbrauchbaren Begriffen arbeiten, wie z. B. Lebenszweck, Vollkommenheit, Fähigkeit, teils utilitaristische Tendenzen haben, teils als gute Sentenzen passieren können, aber schlechte Definitionen sind. Seine eigene Definition lautet: „La pedagogia è la scienza dell' educazione. Per questa l'uomo può acquistare le attitudini di persona civile, di buon cittadino, e d'individuo fornito di speciali

abilità utili, decorose nobilitanti. L'opera che avvia alla produzione di questi effetti proviene dalla società, dalla famiglia, dagli educatori di professione, dalle maestranze professionali e dalle istituzioni speciali. E quest' opera consiste nel far contrarre all' individuo le abitudini e le abilità già possedute dalla società in genere, e dagli ordini diversi dei cittadini in ispecie; abitudini ed abilità che non si possegono per effetto della sola nascita e del solo sviluppo spontaneo della vita.“ *Eigentliche Definition* sei nur der erste Satz, alles übrige diene nur der Aufklärung über die Mittel und Wirkungen der Erziehung. Da sie sich ihm in vier Momente auseinanderlegt, so überschreibt er die vier Teile seines Werkes als *attività, esercizio, abitudine und educazione*, die sich zu einander verhalten wie *Voraussetzung und Folge*.

Schließlich seien hier noch die *Prolegomena* zu einer *Erziehungswissenschaft* von P. Romano¹⁾ erwähnt, in welchen er in breiter Ausführung deren Gegenstand und Wert behandelt und ihren Inhalt und Umfang, sowie ihre Stellung im Kreise der Wissenschaften zu umgrenzen sucht. Er kommt zu dem Ergebnis, daß die *Pädagogik* eine soziale Wissenschaft sei, weil sie einerseits ein soziales Geschehen studiert, weil andererseits aller soziale Fortschritt von dem ökonomischen und pädagogischen abhängt. Sie ist daher unter dem einen Gesichtspunkt die wahre *Lebensphilosophie*, unter dem andern die *Wissenschaft*

1) Pietro Romano, *Prolegomeni alla Scienza dell' educazione*, Porto Maurizio 1902. „Se la psicologia (s'intende del bambino, segnatamente) dà alla scienza dell' educazione la piu solida base scientifica, l'etica le offre la luce piu chiara rispetto alle finalità a cui deve tendere.“ S. 98. „La pedagogia sotto uno aspetto è la vera filosofia della vita e sotto un altro è la scienza della dinamica sociale.“ S. 106.

der sozialen Dynamik. Ihr Fundament ist breit genug, um sich von fast allen Wissenschaften unterstützen zu lassen, aber ihre sicherste Basis ist doch die Psychologie, diese im weitesten Sinne des Wortes genommen, und die Ethik muß das Ideal zeichnen, nach dem sie sich richtet.¹⁾

Überblickt man die in knappen Umrissen gezeichneten Systeme und Versuche, des pädagogischen Materials theoretisch Herr zu werden, und vergegenwärtigt sich die Motive, Ziele und Grundlagen, sowie die wissenschaftliche Rüstung und Kraft, wie sie in ihrer Anlage und Ausführung zutage treten, so erscheint das bunte Bild ziemlich weit ausgedehnt. Es reicht von einem genügsamen Empirismus, der sich auf eine oft nicht einmal vollständige Kodifizierung des Üblichen beschränkt, bis zu spekulativen Versuchen, den ganzen Tatsachenbereich von innen zu meistern, von der geschichtlichen Aufzählung dessen, was geschieht und geschehen soll, bis zu dem Anspruch, in und mit der Pädagogik den Gipfel der Philosophie zu ersteigen. Man könnte die Darstellungen mit Gerüsten vergleichen, hergestellt, um das in undeutliche Grenzen auslaufende Feld vielgestaltiger Arbeit zu übersehen, das Einzelne besser zu

1) Ob wir in der Auswahl der zu betrachtenden Theoretiker überall das Rechte getroffen, darüber wird sich streiten lassen. Aber es konnte sich nicht darum handeln, jeden Verfasser eines pädagogischen Lehrbuches aufzuführen. Es kam vielmehr darauf an, Richtungen in ihren Vertretern zu charakterisieren. Auch diejenigen mußten ausgeschlossen bleiben, welche, so sehr sie die Erziehungsarbeit befruchtet haben, wie z. B. Pestalozzi, Fröbel, Diesterweg, als Systematiker nicht in Anspruch genommen werden können. Dasselbe gilt von den Vertretern der Gymnasialpädagogik, in welcher Zusammensetzung, wie z. B. Hirzel (Vorlesungen über Gymnasialpädagogik, Tübingen 1876) ausdrücklich hervorhebt, „Pädagogik als Lehre von dem Unterricht genommen“ wird. —

unterscheiden, Orientierungstafeln aufzustellen zur Wegerichtung und Vermeidung von Irrgängen.

Es ist charakteristisch, daß auch in der Entwicklung des theoretischen Bedürfnisses überall die soziale Lage und das soziale Empfinden sozusagen durchscheint. Wo man noch instinktiv zusammenlebt, wächst die Jugend von selbst in die gesellschaftlichen Zustände hinein und es bedarf keiner langen Überlegung ihrer Bildung. Sobald aber die ersten Versuche auftreten, diese Zustände selbst planmäßig zu formen, sobald man über den Staat zu reflektieren beginnt, da treibt die Politik zur Pädagogik, und in diesem Sinne ist die Politik die Wurzel der pädagogischen Theorie. Als das Christentum die Völker unter seinem Dach gesammelt hatte, als sein Geist allmählich zu einem beherrschenden Ethos erstarkte, da bedurfte es keiner Theorie, Abwehr und Aneignung erzeugten wohl gedankliche Produkte, aber eine in sich selbst sichere Tradition bezeichnete Ziele und Wege. Da kam die Zeit, daß das Individuum aus dieser sozialen Umklammerung sich löste, die alten Ordnungen wankten, die Kritik erwachte und alles mit Fragezeichen versah. Der Geist der Forschung erweiterte den Horizont, das Lehrgut mehrte sich, die untern Volksschichten drängten sich zur Teilnahme, man fordert neue Einrichtungen. Der Mensch rückt in den Mittelpunkt des Studiums und an den von hier aus gewonnenen Maßstäben die Vergangenheit messend, glaubt man überall bis zu den Wurzeln der Kulturgüter vorgedrungen zu sein. Das war die Blütezeit des pädagogischen Interesses, ihre Frucht der Gedanke von der Allmacht der Erziehung und der brennende Eifer, die Erziehung in allen ihren Formen zu „verbessern“. So wird die Theorie ein Kind der pädagogischen Reform.

Daran vermochte auch jener gewaltige Einschnitt im Denken nichts zu ändern, der sich an den Namen Kants knüpft.

Als dann die Herrschaft der philosophischen Systeme anbrach, als man anfangs aus dem Absoluten heraus zu denken und sich stark genug dünkte, die Welt in Gedanken neu aufzubauen, da steigerte sich zwar das theoretische Bedürfnis zu einer ungeahnten Höhe, aber die Pädagogik blieb abseits liegen. Sie zerfloß in dem grenzenlosen Menschenleben, wurde zum Tummelplatz einer paränetischen Rhetorik oder des seichten Rasonnements, und nur zum Teil kamen die in ihr verborgenen Probleme in anderm Zusammenhang zur Erörterung. Da konnte es geschehen, daß das, was als pädagogische Systeme angesprochen werden darf, einige rühmliche Ausnahmen abgerechnet, sich höchstens wie Nebengebäude ausnimmt.

Die Gegenwart ist historisch geworden, sie weiß sich weniger stark und von der Vergangenheit abhängig, und fühlt sich im Bewußtsein dieser notwendigen Beschränkung doch besser gerüstet all den Problemen gegenüber, die in die Tiefe des Menschenwesens hinabreichen. Man verzichtet ganz auf eine zusammenfassende Theorie, als wäre ihre Zeit noch nicht gekommen, oder erklärt sie für unmöglich, oder es entstehen jene eklektisch aus ererbten Teilstücken zusammengezimmerten Lehren, von denen wir Beispiele kennen gelernt haben. Die Masse des zu verarbeitenden Materials hat sich in fast beängstigender Weise vermehrt, daher ist alles in der Peripherie beschäftigt und in dem energischen Streben, „Mißstände“ zu beseitigen und „Reformen“ durchzusetzen, stützt man sich kurzerhand auf jene kühnen, aphoristischen Stegreifbetrachtungen, die denen so leicht

fallen, welche im Vertrauen auf die eigene Erfahrung sich von Schwierigkeiten nicht belästigt fühlen.

Dies trifft zum Teil auch auf die außerdeutschen Versuche zu. Ohne historische Stützpunkte, in den Ansprüchen an eine wissenschaftliche Pädagogik ziemlich bescheiden, in der Grundlegung unsicher, läßt man die Zwecklehre relativ zurücktreten, gibt dem Hindrängen auf die Fragen des Unterrichts noch mehr nach, als bei uns, und sucht möglichst rasch zu praktischen Imperativen zu gelangen. Aber die Bewegung ist jung und der Eifer groß, und besonders in Frankreich bemüht man sich, dem „pädagogisierenden“ Deutschland nachzueifern.

Die Lage, in der wir uns zurzeit befinden, hat eine gewisse Ähnlichkeit mit der am Ende des 18. Jahrhunderts. Damals war es das Vertrauen auf die Vernunftkonstruktionen, die das Menschenwesen bis auf den Grund ausgeschöpft zu haben glaubten, heute wird das gleiche Vertrauen einer Methode entgegengebracht, die ihre Allgemeingültigkeit mit ihren Erfolgen begründet und allmählich auch die unzugänglich erscheinenden Gebiete dem Experiment zu unterwerfen hofft. In beiden Fällen tritt eine gewisse Voreiligkeit zutage, sofern man an eine restlose Erklärung glaubt. Eine befriedigende pädagogische Theorie kann an jenem Irrationale, in welchem die idealen Werte des Menschenlebens gründen, nicht vorbeikommen.



III

ZUR GRUNDLEGUNG DER PÄDAGOGISCHEN THEORIE

I DIE TATSACHE DER ERZIEHUNG

Pflanzen kann man ziehen, Tiere aufziehen. Der Mensch bedarf abweichend von ihnen, bei denen sich die innern und äußern Lebensbedingungen von selbst ins Gleichgewicht setzen, jenes Schutzes weiter, den ihm der Mutterleib gewährt hat, wenn er nicht zugrunde gehen soll. Die Selbsterhaltungstrieb sind gerade an der entscheidenden Stelle nicht ausreichend. Er ist auf eine fremde Hilfe angewiesen, muß aufgezogen werden, braucht Nahrung, Schutz und Pflege, damit er aufwächst. Man kann das die biologische Wurzel der Erziehung nennen.

Aber der Mensch für sich ist ein Abstraktum.¹⁾ Er lebt in Wirklichkeit in Gemeinschaft, ist ein gesellschaftliches Wesen, gehört zu einer Familie und erfährt deren Einwirkungen. Eine Menge von gelegentlichen, unbeabsichtigten und unbewußt erfolgenden Einflüssen passen ihn den Gemeinschaftsverhältnissen an und

1) „Der Mensch als eine der Geschichte und Gesellschaft vorausgehende Tatsache ist eine Fiktion der genetischen Erklärung; derjenige Mensch, den gesunde analytische Wissenschaft zum Objekt hat, ist das Individuum als ein Bestandteil der Gesellschaft. Das schwierige Problem, welches Psychologie aufzulösen hat, ist: analytische Erkenntnis der allgemeinen Eigenschaften dieses Menschen“. Dilthey, Einleitung in die Geisteswissenschaften. Leipzig 1883. S. 39.

bilden ihn in die das Gesellschaftsleben regierende Ordnung also hinein, daß er als Glied jener, das, was um ihn her vorgeht, versteht und wiederholt, und mit seiner Umgebung denkt und fühlt. So wird das Aufziehen von selbst zum Erziehen. Planlos reihen sich Vormachen und nachahmen, Abwehren und nötigen, Zwang und Fügung an einander. Aber unmerklich und mit kleinsten Effekten glätten und formen sie den in bestimmtem Lebenskreis festgehaltenen Menschen mit Hilfe wirkungsvollster Mittel — man denke z. B. an die Sprache — und machen ihn zum nehmenden und gebenden Teil eines Ganzen. Das ist der soziologische Herd der Erziehung.

Die Gemeinschaft der Menschen schafft Güter, Besitz und Macht, Gedanken und Kenntnisse, Fertigkeiten und Geschicklichkeit. Sie sind meistens das Produkt harter und geduldiger Arbeit und bilden einen Schatz von besonderen Lebenswerten. Sollen sie nicht verloren gehen, so muß die ältere Generation sie an die nachwachsende weitergeben. Denn obwohl haftend an den Personen, sind sie doch ablösbar und bilden einen objektiven Güterbestand, der übertragen und fortgepflanzt werden kann. So wird die Erziehung zur Überlieferung und mit der fortschreitenden Kultur tritt diese Seite besonders hervor. Sie erzeugt eigene Veranstaltungen und Einrichtungen, Personen werden dazu ausgebildet, die Verwaltung und Tradierung dieses Güterschatzes zu ihrer Lebensaufgabe zu machen. Das Unterrichten und Lehren wird zum Beruf. In diesem kulturhistorischen Moment erreicht die Erziehung ihre Spitze. — Zum Besorgen und Gewöhnen tritt die Unterweisung und fordert Behalten und Können.

2 PRAXIS UND THEORIE

Ein Tun, das sich im täglichen Umgang von selbst erzeugt, dem die wechselnden Umstände die Zwecke setzen, und für das die Erfahrung immer neue Mittel und Wege bereitstellt, befriedigt sich leicht in reflexionsloser Gewohnheit. Es fehlt der zwingende Anlaß, die Tätigkeit aus dem Gemenge der Alltagsgeschäfte als ein zusammengehöriges Ganze auszusondern, sich ihr in der nötigen Distanz gegenüberzustellen und betrachtend bei ihr zu verweilen. Wohl schaffen besondere Fälle Verlegenheiten, in welchen die gewöhnlichen Mittel versagen. Aber sie müssen meistens rasch erledigt werden, und wo man den Knoten nicht lösen kann, schneiden ihn Willkür und Affekt skrupellos entzwei. So kommt es, daß sich die Erziehenden in eine Gewohnheitspraxis einleben und einhüllen, wie in ein bequemes Kleid.

Trotz der festen Bahn, in der sich dieses naturalistische Verfahren bewegt, bleiben Leben und Gesellschaft, Zeitströmungen und selbst Moden nicht ohne Einfluß. Die Kirche mit ihrem Geist und ihren Formen bietet Zwecke und Mittel und für viele ist ihre ausgebildete Erziehungstradition zu einem festen Halt geworden. Aus Leben und Gesellschaft mit ihren Interessengegensätzen und Geschäftspraktiken schöpft man Klugheitsmaximen und Menschenkenntnis. Die Mode schafft Maßstäbe, an denen nach stillschweigendem Übereinkommen Bildungsziele und Erziehungsmittel gemessen werden. Dazu gesellt sich eine aus der Erfahrung aufgelesene, sentenziös ausgeprägte populäre Erziehungsweisheit; sie liefert eine Art von theoretischem Unterbau und gewährt der häuslichen Praxis einen gewissen Halt. Einheit und Zusammenhang darf man freilich von dem

Verfahren nicht erwarten. Jean Paul spricht von dem „Stunden- und Postwechsel“ der väterlichen Grundsätze und stellt daneben die mütterlichen „Befehle und Gegenbefehle.“¹⁾ Zu dem oft nur latenten Gegensatz zwischen väterlicher Strenge und mütterlicher Nachsicht kommt nun noch das nicht immer ungetrübte Verhältnis zur Schule.

Indem die Schule dem Hause jene Arbeit abnimmt, welche als Überlieferung und Einübung von Wissen und Können technisches Geschick fordert und an eine bestimmte Zeit gebunden wird, ist sie der Idee nach die Gehilfin der Familie. Zusammenarbeiten, gegenseitiges Rücksichtnehmen und Sichunterstützen sind die Voraussetzungen ihrer Erfolge. Man kann nicht sagen, daß die Wirklichkeit sie erfüllte. Je mehr sich die öffentliche Erziehung durchsetzt, desto mehr verlieren sich jene höheren Ziele der Hauserziehung, die zwar selten klar gedacht waren, aber immerhin die Formung des Innern als Aufgabe anerkannten, ins Unbestimmte. Äußere, als Fortkommen in Welt und Leben, treten in den Vordergrund. Stillschweigend schiebt man die Hauptarbeit der Schule zu und entlastet sich damit von unbequem empfundenen Pflichten. So kommt es zu einer bedenklichen Schwächung des Verantwortlichkeitsgefühls, ja selbst zu einer Kampfstellung, in welcher der eine Teil sich gegen die Zumutungen des andern zur Wehre setzt.²⁾

Schon vor einem Menschenalter wurde Herbert Spencer durch diesen Durchschnittszustand der Erziehungspraxis in den Familien zu der Forderung veranlaßt, ihm

1) Vgl. Levana. Ausgabe Reclam. S. 41.

2) Ein guter Teil des der Gegenwart nachgerühmten pädagogischen Interesses nährt sich von der Opposition gegen die Schule.

durch eine allgemeine Belehrung der Eltern über die Fragen der Kindererziehung abzuhelpen, m. a. W. einen pädagogischen Schulunterricht allgemein einzuführen, weil die Fähigkeit, Kinder zu zeugen, keineswegs die, Kinder zu erziehen, in sich schließt, die Sache der Erziehung aber viel zu wichtig sei, als daß sie dem bloßen guten Willen oder, noch schlimmer, wechselnden Einigungen und Strömungen überlassen werden könne.¹⁾ So nötig aber auch eine Tätigkeit, die des Zufälligen und Unsichern, des Sprunghaften, Zerfahrenen und Planlosen so viel in sich schließt, einen Kompaß und Halt braucht — auch in den Kreisen der Nächstbeteiligten erwartet man von der theoretischen Belehrung keine Hilfe. Gegen Sitte und Herkommen, gegen Einrichtungen und Umgebungseinflüsse sind Theorien machtlos, und ihre Anwendung bedarf einer Schulung, die allgemein voraussetzen töricht wäre.

Seitdem es Schulen gibt, ist das Unterrichten zu einem Beruf geworden und damit zum Hauptbestandteil der

1) „Obwohl in gewisser Weise Sorge getragen wird, die Jugend beiderlei Geschlechts für ihre Stellung in Gesellschaft und Staat auszurüsten, wird in keiner Weise dafür gesorgt, sie für ihren einstigen elterlichen Stand geschickt zu machen.“ Selbstbelehrung werde aber weder als Bedürfnis empfunden noch verspreche sie Erfolg. „Keine vernünftige Ausrede kann vorgebracht werden, die Kunst der Erziehung aus unseren Lehrplänen auszuschließen.“ Ja, „der Gegenstand, welcher alle anderen Gegenstände in sich schließt, in dem folglich die Erziehung gipfeln sollte, ist die Theorie und Praxis der Erziehung.“ H. Spencer a. a. O. S. 167, 168 und 169. — „Gegenwärtig fehlt den Eltern, abgesehen von seltenen Ausnahmefällen, zunächst die technische Vorbildung im Sinne der Orientierung über das Ganze, sie üben die Erziehung dilettantisch-naturalistisch. — Doch wäre es denkbar, daß dieser Mangel durch Verallgemeinerung der technischen Vorbildung für alle Erwachsenen beseitigt würde. Freilich, eine ungeheuerliche Anforderung, alle Erwachsenen einen pädagogisch-technischen Seminarekurs durchmachen zu lassen.“ A. Döring a. a. O. S. 290.

Erziehungstätigkeit. Der öffentlichen Meinung ist pädagogische Praxis Lehrtätigkeit. Auch auf diesem Gebiete hat sich durch Übung und Überlieferung eine Summe von Formen, Praktiken und Manieren ausgebildet, die sich von Generation zu Generation vererben, gleich den Kunstgriffen des Handwerks und den Techniken der Kunst. Der Einzelne wächst in sie hinein, erwirbt mit der Zeit eine gewisse Routine und handhabt dann je nach Begabung die zum allgemeinen Gebrauch bereitgestellten Mittel mit mehr oder weniger Geschick. Da der künftige Lehrer sich vor allem in den Besitz jener Kenntnisse und Fertigkeiten setzen muß, die er tradieren soll, so kostet ihr Erwerb, je nach Umfang und Tiefe, viel Zeit und Mühe. Der Gedanke an die besondern Qualitäten, welche der Unterricht als spezielle Tätigkeit fordert, tritt entweder ganz zurück, oder man hält dafür, daß sie in der Hauptsache in und mit der durch wissenschaftliche Studien vermittelten sachlichen Bildung gegeben seien. Man hat ja alles in der Jugend erlebt, ist gut oder schlecht unterrichtet worden. Man versteht die Sprache zu handhaben und die Ohren der Schüler stehen offen. Dazu kommt die allezeit dienstbereite große Lehrmeisterin, die Erfahrung, die zwar jedem nur so viel sagt, als er zu hören versteht, und jeden nur das lehrt, was er bis zu einem gewissen Grade schon weiß, in deren Schule aber alle zu lernen gedenken, was durch besondere Veranstaltungen ihnen beizubringen versäumt wurde.

Aber auch neben dem eigentlichen Unterrichten ist so mancherlei zu verrichten, was, teils mit der Tätigkeit, teils mit der Person verknüpft aber gedanklich ablösbar, zunächst nur dazu dient, den Unterricht im Gang zu halten und den Verkehr zwischen Lehrer und Schüler

so zu gestalten, daß ein ersprißliches Zusammenarbeiten möglich wird, worin jedoch nicht selten die tiefsten erziehlischen Wirkungen versteckt sind. Verbesserte Einrichtungen, zweckmäßigere Lehrmittel, neue Zielsetzungen, veränderte Anschauungen haben den Unterrichtsverkehr in manchen Beziehungen beeinflußt. Er ist nicht nur humaner, sondern auch vielseitiger und minder schwerfällig geworden. Der Bestand des Empirismus hat dadurch keine Änderung erfahren. Im allgemeinen empfindet der heutige Durchschnittslehrer, der sich wissenschaftlich entsprechend ausgerüstet weiß, nicht das Bedürfnis, seine Unterrichtstätigkeit durch theoretische Betrachtungen zu stützen und die besonderen Veranstaltungen, die man zur Einführung in die Schulpraxis getroffen hat, beweisen nicht das Gegenteil. In der Tat, auch flüchtige Beobachtung lehrt, daß Unterrichtserfolge und wirksamer Einfluß auf die Jugend von einer solchen Menge begrifflich schwer zu fassender persönlichen Eigenschaften, die mitunter selbst über technisches Ungeschick und äußere Unbeholfenheit hinweghelfen, abhängen, daß es wohl begreiflich erscheint, wie auch bei Denkenden die Meinung entstehen kann, der Lehrer habe diese Ausrüstung entweder „von Natur“ oder nicht. Wem das *donum didacticum* nicht in die Wiege gelegt sei, dem vermöge weder Theorie noch Kunst noch Übung zu helfen. Höchstens könne er durch solche Zutat in seiner Bewegung eingeeengt, unsicher gemacht und so Kleinlichkeitsgeist und Pedantismus bei ihm künstlich gezüchtet werden. In all diesen Stücken sei von der Theorie nichts zu erwarten, Erfahrung und Praxis müsse man das letzte Wort lassen.

So wird es erklärlich, daß nicht nur das Erziehungsgeschäft im Hause, sondern auch die Unterrichtstätig-

keit in der Schule sich im allgemeinen in Formen vollzieht, an denen wohl Tradition und Routine, amtliche Vorschriften und persönliche Tüchtigkeit, subjektives Belieben und unkontrollierbare Vorbilder, theoretische Erwägungen jedoch am wenigsten Anteil haben. Wenn allerdings dafür, daß man dabei nicht schlecht fährt, wieder die Erfahrung als Instanz angerufen wird, so muß daran erinnert werden, daß die Maßstäbe für die Beurteilung und Schätzung der Erziehungs- und Unterrichtsergebnisse sich bei der Kompliziertheit der Kulturverhältnisse zwar für Schulverwaltung und öffentliche Meinung brauchbar erwiesen haben, daß damit aber keineswegs über ihren wissenschaftlichen Wert entschieden ist. Jedenfalls ist der Beweis nicht zu erbringen, daß nicht die Mithilfe der Theorie die Arbeitsresultate auch nach den gegenwärtigen Maßstäben zu steigern imstande wäre.

Übrigens läßt sich nicht verkennen, daß mit diesem Gegensatz zwischen Erfahrung und Praxis einerseits und Theorie andererseits die Geringschätzung, ja selbst Abneigung zusammenhängt, welcher die theoretische Behandlung pädagogischer Fragen überhaupt begegnet. Erziehen ist eine allgemein geübte, unerläßliche Tätigkeit. „Es gehört zu dem Schicksale des Menschen, daß er erzogen werde, und zu seiner Bestimmung, daß er andere erziehe.“ Niemand wird an der Ausübung dieser Tätigkeit gehindert, weder durch Gesetz, noch durch Sitte, noch durch ihre Resultate, und weder Bedürfnis noch Pflicht veranlassen zu einer besonderen Vorbereitung. Mit dem aber, was man ohnehin weiß und nicht zu lernen braucht, worüber sich jeder ein Urteil zutraut, sich theoretisch so zu befassen, als ob dadurch jenes Tun beeinflußt werden könnte, erscheint nutzlos und töricht.

Fassen wir zusammen, so lehnen die einen die Theorie ab, weil sie in ihrer Tätigkeit sich selbst genug ihrer Hilfe nicht zu bedürfen glauben, die andern, weil sie die praktisch-pädagogische Tätigkeit so hoch werten, daß sie ihnen gleich künstlerischer Begabung als der Ausfluß einer besonderen Naturgabe erscheint, die sich durch Unterweisung weder ersetzen noch fördern läßt. Dazu kommt noch ein Drittes, was uneingestanden, aber ziemlich allgemein einer richtigen Würdigung von Theorie und Lehre im Wege steht. Wir brauchen nur daran zu erinnern, daß auf dem Gebiete der Methodik manches theoretisch unanfechtbar festgestellt, sogar in Lehrbüchern übergegangen ist, und dennoch seinen Weg in die Praxis nicht findet, weil Gewohnheit und Herkommen stärker sind als Gründe und Einsicht. Das deutet auf die große Schwierigkeit, zwischen Theorie und Praxis psychologisch eine gangbare Brücke zu schlagen.¹⁾ Es ist bekannt, wie leicht die Erziehung daran scheitert, Einsicht, Wollen und Tun in das rechte Verhältnis zu setzen und grundsätzliches Allgemeinwissen zum bestimmenden Faktor des Handelns im Einzelfall zu machen. Nicht sowohl ethische als vielmehr psychische Schwierigkeiten scheinen dabei inmitten zu liegen und sie sind gesteigert, wenn Aufgaben neuer Art und unvorhergesehen zu rascher Lösung drängen und das sofort nötige Handeln umständliche Überlegung ausschließend der zufälligen Lage gerecht werden soll. Theoretisches Wissen aber, das uns erst nach der Entscheidung das Richtige vorhält, während es im rechten Moment m Stiche läßt, ist nicht nur wertlos, sondern scheint unser zu spotten.

1) Wer mit dem Stand der Methodik bekannt ist und einige Erfahrungen auf dem Gebiete des Schulunterrichts hat, wird um Beispiele nicht verlegen sein.

Es ist bekannt, wie die Herbartische Schule sich diese Schwierigkeit durch die Ausbildung des pädagogischen Taktes gelöst denkt, sofern er aus „Wiederholung und fortgesetzter Übung“ entstehen soll, und von T. Ziller¹⁾ bezeichnet wird als „Fertigkeit des Urteilens und Handelns“. Er stellt dem Takt „der bloßen Routine und des Naturalismus“ den „durch die Theorie gebildeten“ den „rationalen Takt“ entgegen, als das rechte „Mittelglied zwischen Theorie und Praxis“, und erläutert das dahin, daß „die theoretischen Überzeugungen“ zu einer solchen Beherrschung des Innern gebracht sein müssen, daß alles Handeln aus dem so „vorher bestimmten Gemütszustand“ hervorgehen muß. C. V. Stoy²⁾ knüpft an die „judiziöse“ Pädagogik Kants an und läßt „den Takt und das Maß der pädagogischen Geschicklichkeit“ auf der „Vielseitigkeit und Richtigkeit“, der durch den individuellen Fall in Gang gesetzten Reproduktionen beruhen, die „von dem Vorhandensein wohl gebauter, wohl geordneter und eben darum leicht beweglicher Gedankenreihen abhängig“ seien. — Doch dies führt zu den Wegen der pädagogischen Bildung, denen wir hier nicht weiter nachgehen wollen.

3 ERZIEHUNG ALS KUNST

Die Behauptung, Erziehung sei eine Kunst, wird in verschiedenem Sinn aufgestellt, einmal um den Satz zu

1) Ziller a. a. O. S. 38 und 39.

2) Stoy a. a. O. Ausgabe v. 1878. S. 320. „Der Takt des Geübten zeigt ein sicheres Ablaufen der richtigen Gedankenreihen, die Taktlosigkeit des Unpraktischen eine Wirksamkeit unrichtiger oder unpassender Vorstellungen, die Verlegenheit und Ratlosigkeit des Ungeübten ein Ausbleiben aller Reproduktionen.“ — „Das pädagogische Interesse, der pädagogische Verstand, der pädagogische Takt, diese drei Hauptkennzeichen eines gebildeten Erziehers ruhen auf Reproduktionen mannigfaltiger Gedanken.“ S. 343.

verneinen, die Pädagogik sei eine Wissenschaft, zum andern um dem Gedanken Ausdruck zu geben, daß sie ein Kunstwerk herzustellen habe, endlich in dem Sinne, in welchem F. A. Wolf sagt: „Wenn eine und dieselbe Sache, welche der Mühe wert ist, gut oder schlecht geschehen kann, so findet der Begriff einer Kunst statt und ebenso Künstler, d. h. praktische Menschen“ und an andrer Stelle: „In verwickelten Fällen wird ein gewöhnliches Geschäft eine Kunst.“¹⁾

Wir lassen vorerst den ersten Gesichtspunkt ganz bei Seite, um uns dem Gedanken zuzuwenden, daß es sich bei der pädagogischen Tätigkeit um ein künstlerisches Gestalten handle, gleich der Arbeit des schaffenden Künstlers. Schon H. G. Brzoska schreibt²⁾: „Als Wissenschaft allein hat die Pädagogik gar keinen oder einen sehr geringen Wert; sie erhält ihn erst in vollem Maße dadurch, daß sie durch praktische Anwendung ihrer Grundsätze als Kunst ins Leben einzugreifen strebt. Man kann die Pädagogik mit vollem Recht im strengsten Sinn des Wortes eine Kunst nennen, denn sie strebt, das Ideal menschlicher Bildsamkeit in der Wirklichkeit anschaulich darzustellen, oder, können wir sagen, sie strebt, das innere geistige Leben des Menschen, das nach dem wahren göttlichen Dasein vielseitigste, welches unsrer Kunst zur Darstellung geboten werden kann, entspre-

1) Vgl. F. A. Wolf, über Erziehung, Schule, Universität (*consilia scholastica*), zusammengest. v. W. Körte. § 2. S. 6. „Sunt rursus aliae artes, quae materia utuntur non delecta iudicio nostro, et in quam, etiam dum tractatur, natura atque adeo fors et casus dominantur, ut ars medica et oeconomica, in quibus potius ipsa ratio efficiendi spectatur, quam id, quod per eam effectum est. Atque in hac artium classe Paedagogica nobis ponenda erit.“ § 3. S. 10.

2) H. G. Brzoska, Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäßige Einrichtung. Leipzig 1836. S. 83.

chend den menschlichen Idealen in der innigsten Harmonie des Charakteristischen und Schönen äußerlich anschaulich zu machen.“ T. Ziller¹⁾ spricht von einem „Hineinbilden des Ideals der Persönlichkeit in die Natur des kindlichen Geistes“ und stellt letztere in ihrer „gesetzlichen Bestimmtheit“ in Parallele mit dem von der Kunst bearbeiteten Stoff. Bei R. Lehmann²⁾ lesen wir sogar: „Wie der Bildhauer in Stein und Erz die Götterbilder wiedergibt, die ihm vor dem geistigen Auge stehen, so will der Erzieher in dem lebendigen Stoff, den ihm die junge Menschenseele darbietet, seine Ideen verwirklichen; wie der Kunstgärtner Bäume und Blumen nach seinen Zwecken zu ziehen und zu richten weiß, so will auch der Pädagoge den Lebenstrieben und Anlagen seiner Zöglinge zu seinen Zwecken Richtung und Gestalt verleihen.“

Von Alters her ist der Vergleich des Erziehers mit dem Künstler gebräuchlich; selbst die „gedrückte Lage des echten Künstlers“ und die „des wahrhaft berufenen Lehrers“ hat man neben einander gestellt und die Unbelohnbarkeit beider hervorgehoben. Nun soll das Ansprechende und mit Rücksicht auf die ideale Seite der Sache selbst das Anregende des Vergleichs keineswegs geleugnet werden. Aber er ist bei näherem Zusehen nicht nur irreführend, sondern auch unzutreffend. Um das nachzuweisen, ist es nicht nötig, sich auf eine ausführliche Erörterung über das Wesen der Kunst einzulassen, wie dies G. Thaulow³⁾ getan, man braucht sich nur an die Tatsachen zu halten.

1) Ziller a. a. O. S. 25. Zitiert sogar aus Lessings Nathan den Künstler, „der in dem hingeworfenen Blicke die göttliche Gestalt sich dachte, die er dargestellt“.

2) R. Lehmann, Erziehung und Erzieher. Berlin 1902. S. 298.

3) G. Thaulow, Erhebung der Pädagogik zur philosophischen Wissenschaft, oder Einleitung in die Philosophie der Pädagogik. Berlin 1845. S. 160—162.

Der Unterschied zwischen dem Stoff, den der Künstler und dem, den der Erzieher bearbeitet, ist fundamental. Jener läßt sich als Sache ganz nach den Intentionen des Künstlers gestalten. Er leistet nur so viel Widerstand, als nach den leicht erkennbaren Gesetzen der Materie, die er sich je nach ihrer Beschaffenheit frei wählen kann, erwarten läßt. Dem Pädagogen werden heranwachsende Menschen zugeführt. Falls er nicht etwa in der Erkenntnis der Gesetze des geistigen Lebens als mechanische alle psychologischen Rätsel gelöst sieht, wird er nie vergessen, daß er es mit Reaktionen eines immer deutlicher und bestimmter wollenden lebendigen Wesens zu tun hat, dem er helfen soll zu werden, was in ihm angelegt ist, das er aber nicht modeln und zurechtstutzen darf, wie die Bäume des Kunstgärtners „nach seinen Zwecken“. Im Stoffe des Erziehers sind die Grundzüge einer Individualität gegeben und seine Arbeit gipfelt in einer rationalen Hilfeleistung, damit sie sich ungehemmt entwickelt, allerdings nach einem ihn leitenden Ideal, das aber nicht seiner frei schaffenden Phantasie entstammt, sondern in allgemeinen Umrissen ihm vorgezeichnet, in der Ausführung ebenso abhängig ist von den inneren Angelegtheiten wie von den umgebenden Verhältnissen und dem ganzen Milieu, in das es hineinzu bilden ist und aus dem die Mittel zu entnehmen sind. Der Künstler stellt ein Idealbild dar, das er frei aus sich erzeugt hat und dessen Wert wesentlich dadurch bedingt ist, daß es eben als nur seine Schöpfung schließlich fertig vor ihm dasteht. Eine Statue, eine Symphonie sind fertige Gebilde mit den Zügen der Meister. Künstlerische Ideale werden erreicht, pädagogische niemals. Denn die pädagogische Arbeit wird nie fertig. Künstlerische Schöpfungen tragen die Züge einer künstlerischen

Individualität. Je mehr der Zögling zu einer Art von Kopie des Erziehers wird, je weniger seine ganz besondere Eigenart als solche herausgearbeitet erscheint, um so weniger erscheint das Werk des Erziehers gelungen und wo gar jenes angestrebt wird, da muß man mit Jean Paul sagen: „Gott gebe, daß es selten gelinge!“ Der Erzieher muß von seiner Arbeit bescheidener denken, er schafft nichts, er ist nur Hilfsarbeiter im Dienste von Kräften, die er um so besser regiert, je mehr er ihnen gehorcht. Indem er im Innern des Zöglings seinen eigenen Ersatz heranwachsen sieht, muß er immer mehr zurücktreten und der Gedanke ihm geläufig werden, daß günstige Umstände, das was er anstrebt, möglicherweise mehr fördern, als er selbst es vermag.

Auch Wendungen, wie die oben von Brzoska mitgeteilte, „die Erziehung als Kunst habe das innere geistige Leben des Menschen entsprechend den menschlichen Idealen in der innigsten Harmonie des Charakteristischen und Schönen äußerlich anschaulich zu machen“ müssen abgelehnt werden, wenn sich dabei auch an die καλοκάγαθία der Alten denken ließe. Gewiß hat die Pädagogik die engsten Beziehungen zur Kunst. Mag auch der Künstler „geboren“ werden, er bedarf doch der Erziehung und die Kunst ist ein wesentliches Element in dem Inhalt jener. Wollte man sie aber in dem zurückgewiesenen Sinne zur Kunst erheben, so wäre sie nach Bedeutung und Rang die erste aller Künste, ein Anspruch, der durch ihre Leistungen, wie hoch man sie auch einschätzen wollte, in keiner Weise gestützt werden könnte. Schon Pölit¹⁾ hatte Bedenken gegen die Verwendung des

1) Pölit, Erziehungswissenschaft. Bd. I. S. 35. — Beneke stellt die Erziehungskunst mit der Poesie und mit der Beredsamkeit in Parallele und setzt sie mit der moralischen, intellektuellen und

Titels „Erziehungskunst“, weil er zu falschen Auffassungen Anlaß gebe.

Und doch besteht gegen die erwähnte dritte Auffassung nicht nur keine begründete Einwendung, sondern wir sind berechtigt ebenso von Erziehungskunst zu reden, wie von Staatskunst, oder Kriegskunst, oder auch von der ärztlichen Kunst. Denn wo immer unvorhergesehene, komplizierte Aufgaben zu lösen sind, die sich einem eingeübten Schema mechanisch nicht einordnen lassen, sondern an die durch eine gründliche theoretisch-praktische Schulung erworbene Einsicht und Beweglichkeit des Geistes appellieren, da ist man auf dem Wege zur Kunst. Ein durch Studium und Übung erzeugtes Können, ein über korrekt-verständige Anwendung des Regelhaften hinausgehendes, durch die Idee des Ganzen geleitetes zusammenschauendes Handeln, in dem hinter der Einsicht auch das Irrationale und Intuitive zu seinem Recht kommt, — erhebt sich zur Kunst. Denkt man dabei an den Zweck der Erziehung, so darf an den Schleiermacherschen Gedanken erinnert werden, wonach alles sittliche Produzieren sich als Kunst ansehen lasse, oder auch an den Satz Hegels: „Die Pädagogik ist die Kunst, den Menschen sittlich zu machen.“ Solche Kunst kann nur das Ergebnis einer gründlichen, wissenschaftlichen Durchbildung sein. Schon vor mehr als hundert Jahren schrieb in diesem Sinne Chr. Weiß¹⁾, nachdem er die Erziehung eine Kunst genannt und behauptet hatte, daß sie wissenschaftlich behandelt werden müsse: „Kunst

ästhetischen Bildung gleich. Da sie es mit mehr elementarischen und beweglichen Gebilden zu tun habe, so seien auch die Aussichten für das Gelingen ihrer Bestrebungen günstiger. Vgl. den oben erwähnten Aufsatz in Brzoskas Zentralbibliothek. S. 55.

1) Ch. Weiß, Beiträge zur Erziehungskunst v. Chr. W. und Ernst Tillich, I. S. 8 und 181.

nenne ich in der weiteren Bedeutung die Fertigkeit, ein Gegebenes einem Zwecke gemäß zu behandeln, oder eine Idee darzustellen in einem Objekte; Wissenschaft, ebenfalls in weiterer Bedeutung, ist die systematische Erkenntnis des Gesetzes für die Kunst, oder welches ebensoviele sagt, die Kunst, sofern sie vollständig begriffen ist.“ Letzteres kommt ungefähr mit der *τέχνη* des Aristoteles überein, sofern sie „ein auf Einsicht in die Sache beruhendes Können“ bedeutet.

4 PÄDAGOGIK ALS WISSENSCHAFT

Schon die ersten Versuche, die Pädagogik wissenschaftlich zu gestalten, begegnen Widerständen verschiedener Art. So sehr man um die Wende des 18. Jahrhunderts in den gebildeten Kreisen pädagogischen Reformvorschlägen Interesse entgegenbrachte, und die Stimmung philosophischen Betrachtungen allgemeiner Art nicht ungünstig war, so ging man doch Erörterungen aus dem Wege, welche das, was jedem vertraut und gewohnt war, zum Gegenstand besonderer Untersuchung machen wollten. Gleiches treffen wir bei den Vertretern der zünftigen Erziehung, als welche die Lehrer der verschiedenen Schulgattungen in Frage kommen. Die einen wollen in der behaglichen Routine, in der sie zur Lösung ihrer Aufgaben geschickt und erfolgreich sind, nicht gestört sein; sie halten theoretische Überlegungen für unnötig, für leicht irreführend und berufen sich auf die Erfahrung. Andere behaupten, auf solche Art sei überhaupt nichts zu gewinnen. Die Pädagogik sei Sache eines angeborenen Talenten, gewissermaßen etwas Irrationales, jedenfalls nicht lehrbar. Wieder andere verhalten sich ablehnend, weil sie weder, wie sie sagen, mit hohen Worten sich über Trivialitäten belehren, noch mit fragwürdigen Beweis-

führungen zu unausführbaren Plänen wollen bestimmen lassen, auch keinen Geschmack daran finden, daß so durchaus praktische Dinge, wie Erziehung und Unterricht, mit metaphysischen Betrachtungen verquickt werden, während doch dabei der gesunde Menschenverstand das letzte Wort habe.

Daß es trotzdem an Darstellungen der Pädagogik, die auf das Prädikat wissenschaftlich Anspruch machten, nicht gefehlt hat, ebenso verschieden in ihren Ausgangspunkten und Voraussetzungen als ungleichwertig nach Durchführung und Überzeugungskraft, haben wir zur Genüge gesehen.

Kant hat die Forderung einer wissenschaftlichen Pädagogik erhoben, aber zu ihrer Erfüllung nichts getan. Dasselbe muß von Fichte gesagt werden, so gewaltig die von ihm ausgehenden pädagogischen Impulse waren. Nachhaltige Wirkung hat nur Herbart geübt, während sich die wertvollen Anregungen Schleiermachers verzettelten. Schon zu Anfang des 19. Jahrhunderts machte Christian Weiß¹⁾ in den schon erwähnten, von ihm in Gemeinschaft mit Tillich herausgegebenen Beiträgen zur Erziehungskunst den Versuch, „die Notwendigkeit, die Erziehungskunst wissenschaftlich zu behandeln“, darzutun und zu zeigen, wie „die Pädagogik durch Philosophie zu orientieren“ sei. Zwanzig Jahre später tritt Brzoska²⁾ unter Anlehnung an die von seinem Lehrer Herbart geschaffene Theorie nachdrücklich für das wissenschaftliche Studium der Pädagogik ein und zeichnet das Ideal des wissenschaftlich gebildeten Pädagogen. Hegel³⁾ war, wie schon erwähnt, zu einer wissen-

1) Ch. Weiß a. a. O. S. 1 und 181.

2) Brzoska, vgl. das oben angeführte Werk.

3) Vgl. Rosenkranz a. a. O. Vorrede IX.

schaftlichen Bearbeitung der Pädagogik nicht gekommen. Sein Schüler G. Thaulow¹⁾ widmet „der Erhebung der Pädagogik zur Wissenschaft“ ein eigenes Buch. Er findet, daß die Pädagogik „auf den Universitäten außerordentlich stieftöchterlich behandelt“, von den Theologen und Philologen ungebührlich vernachlässigt und von den Familien ganz ignoriert werde, daß sie „ein matter Name, ein Bettlername, wie ein Fremdling sei, der nirgends Heimat habe“. Dafür sucht er sie nun allerdings mit Hilfe Hegelscher Dialektik zur Königin aller Wissenschaft zu machen, indem er den Weltplan Gottes aus der Idee konstruiert und der Pädagogik die Aufgabe zuweist, durch die Philosophie der Geschichte der Erziehung „zur höchsten und allgemeinsten Form der Erziehung“ nämlich der Erziehung des Menschengeschlechts, „aufzusteigen, bevor die Erziehung zu irgendeiner bestimmten Zeit und also auch in gegenwärtiger Zeit begriffen werden kann“. Darum ist Geschichte der Erziehung der erste, sozusagen grundlegende Hauptteil des Systems, dem sich die beiden folgenden „die Lehre vom Menschen“ und die „Erziehung des Menschen“ anreihen. Karl Rosenkranz, derselben philosophischen Schule zugehörig, weist den im Titel des Thaulowschen Buches zutage tretenden Anspruch als eine „Ungenauigkeit“ ebenso zurück, wie die für die Pädagogik geforderte Rangstellung. Mit Recht findet er die systematische Anordnung, in der das Letzte zuerst und die Voraussetzungen zuletzt erscheinen, so wenig logisch, daß er ihm mit Cormenin zuruft: „Les œuvres de l'esprit et les discours ne vivent que par la logique.“

Wie immer man übrigens über die Bemühungen, zu einer wissenschaftlichen Pädagogik zu gelangen,

1) Thaulow a. a. O. S. 12, 15, 82, 210 und 211. Dazu Rosenkranz a. a. O. VII und IX.

urteilen möge, — der Erfolg hätte doch vielleicht erwartet werden dürfen, daß die Anschauungen über Möglichkeit und Wert einer Pädagogik als Wissenschaft zu einer gewissen Klarheit gediehen wären. Dies ist jedoch keineswegs der Fall.

In der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts spricht sich Adolf Lasson¹⁾ in einer „Vorbemerkung“ überschriebenen Einleitung zu seinen „Umrissen zur Lehre von der Schule“ eingehend über Bedürfnis und Recht einer wissenschaftlichen Pädagogik aus. Er leugnet ihre Möglichkeit. Sie ist „keine Wissenschaft und auch kein Teil einer Wissenschaft, sondern sie ist eine Kunstlehre“, d. h. „eine Sammlung von Ratschlägen, wie wohl unter gegebenen empirischen Voraussetzungen diese bestimmte Aufgabe mit dem leichtesten Aufwande von Zeit und Kraft auf möglichst vollkommene Weise erreicht werden könne“. Darnach ist diese Kunst eine Hantierung, die sich von irgendwem eine Aufgabe geben läßt, deren Lösung nach einem von irgendwoher genommenen Maßstab beurteilt wird. Ihre „Grenzen sind nach allen Seiten hin offen“. Denn jederzeit kann irgendein Rätselhaftes sich in die Entwicklung des zu bildenden jungen Menschen so einmischen, daß dadurch aller Erfolg vereitelt wird. Zwar stützt sie sich auf „die Erfahrung von Jahrtausenden“; aber eine wissenschaftliche Deutung und Ordnung dieser Erfahrung erscheint nicht nötig, wenn auch dann wieder „von den rechten Grundbegriffen dieser Kunst“ gesprochen wird. Alles befindet sich im Flusse und jeder Versuch, festen Boden zu fassen, ist vergeblich. Auch von der Wirkung dieser Kunst ist möglichst wenig zu halten. Denn was aus einem Menschen wird, das „hängt im tiefsten Grunde

1) A. Lasson, Umrisse zur Lehre v. d. Schule. Berlin 1871. S. 1—6.

überhaupt nicht von äußeren Bedingungen, sondern von seiner eigenen unendlichen Freiheit und von der Gnade Gottes ab“. Aber was hindert, in diese Gnade auch die an der Wissenschaft orientierte Erziehungstätigkeit mit aufgenommen zu denken? Ist doch Lasson gewiß, daß „das Tun des Erziehers im göttlichen Weltplan als ein förderndes oder hemmendes Moment des höchsten Zweckes vorausgesehen“ ist! Übrigens richtet sich die fast animos zu nennende Gegnerschaft insbesondere gegen die „moderne Pädagogik“, ein Begriff, der überhaupt nicht in einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung verwendet werden sollte. Welcher Art müßte wohl die wissenschaftliche Pädagogik sein, der man mit Recht den Vorwurf machen könnte, sie wolle sich über „das geschichtlich Gewordene und als Resultat der geschichtlichen Entwicklung Vorliegende“ hinwegsetzen, „die Menschenbildung nach dem Leisten der allein richtigen und gültigen, der modernen, der aufklärten Methode betreiben“ usw.? Solche Charakteristik mag vielleicht auf gewisse pädagogische Reformatoren anwendbar sein, die sich mit ihrer Weisheit an die große Menge wenden, kann aber doch Bestrebungen nicht treffen, die gerade auf die Überwindung eines subjektiven Empirismus gerichtet sind. Es ist falsch, auf die eine Seite stellen: Stellung nehmen innerhalb der realen Lebensverhältnisse, die geschichtlichen Grundlagen respektieren, von der praktischen Arbeit bescheiden denken — und als Gegensatz auf die andere: die Pädagogik auf wissenschaftliche Prinzipien gründen. Zorn und Entrüstung über Behauptungen und Lehren, die sich für pädagogische Wissenschaft ausgeben, berechtigen noch nicht zu solchen summarischen Aburteilungen, welche trotz aller Berufung auf den historischen

Standpunkt die wirklichen Ergebnisse der geschichtlichen Entwicklung verkennen.

Ablehnend gegen die dermalen vorhandene Pädagogik, aber in ganz anderm Sinn und in andrer Richtung verhält sich auch W. Dilthey¹⁾ in seiner vor zwei Jahrzehnten veröffentlichten Abhandlung „über die Möglichkeit einer allgemein gültigen pädagogischen Wissenschaft“. Er sieht in der gegenwärtigen Pädagogik ein Überbleibsel jener vom Rationalismus geschaffenen Systeme, die als Naturrecht, Naturreligion usw. eine Rolle spielten. Die ihr in der Ethik gegebene Grundlage sei haltlos, weil es eine anerkannte wissenschaftliche Ethik nicht gebe, und die Psychologie, ihre andere Stütze, sei unfertig, denn die Gefühls- und Willenslehre sei vernachlässigt. Daher findet er die Mißachtung ihr gegenüber, die „allein rückständig“ geblieben und als eine Anomalie unter den übrigen Wissenschaften anzusehen sei, wenn nicht gerechtfertigt, so doch erklärlich. Aber er stellt sich nicht auf den Standpunkt, der keine Pädagogik braucht und sie für unmöglich erklärt, er zeichnet

1) W. Dilthey, Über die Möglichkeit einer allgemein gültigen pädagogischen Wissenschaft (Sitzungsbericht d. K. preuß. Akademie d. W. zu Berlin Nr. 35 v. 19. Juli 1888). „Während die historische Schule sonst überall längst das natürliche System verdrängt und eine geschichtliche Auffassung herbeigeführt hat, ist die Pädagogik allein rückständig geblieben. So ist sie eine Anomalie in der gegenwärtigen Wissenschaft. Die Mißachtung, mit der man ihr begegnet, beruht auf dem richtigen Gefühl, daß sie eine Wissenschaft im modernen Verstand noch gar nicht sei.“ — „Die Gefühle treten zwischen die Bilder oder Vorstellungen einerseits und die Willensantriebe und Bewegungen andererseits. Diese Einrichtung hat einen teleologischen Charakter. Derselbe besteht in einer Struktur unseres Seelenlebens, nach welcher unsere Vorstellungen und Gefühle die Triebe ins Spiel setzen und diese dann Handlungen erwirken, und zwar so, daß diese Gefühle den Wert des in der Vorstellung Aufgefaßten für unser psychophysisches Wesen ungefähr, wenn auch sehr unvollkommen und eingeschränkt, ausdrücken.“

vielmehr den Weg, auf dem sie sich zu der geforderten Allgemeingültigkeit erheben kann. Dilthey findet ihn in einer solchen Ausgestaltung der Gefühls- und Willenslehre, daß das dem Gefühl immanente teleologische Moment deutlich herausgearbeitet werde. Er postuliert also eine Art von psychologischer Funktionenlehre. Denn „in der Funktion unserer Gefühle liegen die Rätsel, von deren Auflösung der Einblick in den teleologischen Zusammenhang unseres Seelenlebens einmal zu erwarten ist“. Ihre Zergliederung führt zu bestimmten Reaktionsweisen, die im Laufe der Entwicklung des Seelenlebens in einen teleologischen Zusammenhang treten. Von der Zweckmäßigkeit führt der Weg zur Vollkommenheit; aus ihr lassen sich dann Regeln ableiten, denen „Allgemeingültigkeit, Unabhängigkeit von den geschichtlichen Bedingungen und Beständigkeit mitten in der Entwicklung“ zukommt. M. a. W. aus der Psychologie soll für die Pädagogik eine Zwecklehre abgeleitet werden, die sich darauf stützt, daß der Charakter des aus der teleologischen Natur der Seele entspringenden Lebens Entwicklung ist und „der elementare Untergrund dieser Entwicklung in den Reaktionsweisen des Trieb- und Gefühlswesens liegt“, und die zur Folge hat: „Die Entwicklung jedes Kindes hat die Vollkommenheit der Vorgänge und ihrer Verbindungen herzustellen, die in dem teleologischen Zusammenhang des Seelenlebens zusammenwirken“.

Schon gegen die Möglichkeit einer solchen aus allen materialen Bestimmtheiten herausgeschälten Analyse der Gefühlsfunktion erheben sich Bedenken. Aber gesetzt, sie ließe sich bis zur vorausgesetzten Höhe durchführen, so wäre das Ergebnis eine Reihe von formalen Bestimmtheiten, deren Wert und Bedeutung für die Pädagogik erst da anfangen würden, wo sie sich mit dem

Inhalt des wirklichen Lebens in Beziehung setzten. Auch wider Willen sähe man sich in die Kreise der Gesellschaft und Kultur gedrängt; Ziele, ohne diese Beziehung aufgestellt, blieben leer und wären wertlos. Wie immer man es anstellen mag, Psychologie wird stets nur ein Geschehen erklären; sobald es sich um dessen Wert oder Unwert handelt, treten wir auf ein anderes Wissensgebiet. Wäre der Mensch geschichtslos, gleich dem Tiere, so hätte der Diltheysche Gedanke einen guten Sinn, weil dann lediglich eine Entwicklungsreihe, die biologische, in Frage käme.

Es ist auch jetzt noch nicht unrichtig, daß Gefühl und Wille in der psychologischen Untersuchung hinter dem Intellekt zurückstehen, und die Pädagogik hat den Schaden davon, nicht aber, weil sie von dort Ziele sich wollte geben lassen, sondern eine Vermehrung und Klärung der Erziehungswege erwartet. Auch wenn sich die Pädagogik, wie Dilthey mit Recht betont, historisch orientiert und sich die sonstigen von ihm gegebenen wertvollen Fingerzeige zunutze macht, vermag sie doch nicht der grundsätzlichen Führung durch prinzipiell festgestellte Zwecke zu entbehren.

Auch A. Gille¹⁾ schließt sich in seiner Abhandlung „Aufgaben und Methode der Pädagogik als Wissenschaft“ der Anschauung an, daß die Ethik bei „der Zielbestimmung der Pädagogik“ keine Unterstützung gewähre, glaubt aber „durch das Studium der Anthropologie, besonders der Entwicklungsgeschichte des Menschengeschlechts, gewisse fundamentale Wahrheiten des Menschenlebens zu erkennen und damit einer Bestimmung des Erziehungszieles näher zu kommen“. Auf diesem

1) A. Gille, Aufgaben und Methode der Pädagogik als Wissenschaft. Halle 1891.

Wege gelangt er zu drei „Bestimmtheiten“ des Menschen, der zur „Betätigung der menschlichen Fähigkeiten“, der zum „Leben mit andern und für andere, endlich der zur „religiösen Weltanschauung“; in der „Förderung und Vervollkommnung dieser natürlichen Bestimmtheiten“ ist das „alleinige umfassende und allgemeingültige Ziel der Erziehung“ zu suchen und da ein „bestimmtes höchstes Ziel dieser Vervollkommnung unmöglich ist“, so muß man sich mit „der Bestimmung: möglichste Förderung begnügen“. Was Gille aus diesen „Bestimmtheiten“ durch „Beschränkung“ und Ergänzung an Zielen entwickelt, bedeutet von der formalen Unbestimmtheit abgesehen einen Rückfall in die alte Vermögenslehre. „Möglichste Entwicklung der menschlichen Tätigkeit, möglichste Ausbildung der leiblichen und seelischen Fähigkeiten zur Ausübung jenes Handelns, besonders des Mitgefühls für die umgebenden Kreise anderer Menschen und der Gefühle der Ehrfurcht und der Demut vor dem Höchsten, möglichste Erkenntnis von Wesen und Wirken der Welt in uns und um uns, besonders von der Einrichtung der Gesellschaft, dies alles immer mit Bezug auf die Erkenntnis vom Walten des Höchsten.“ Das heißt: Wollen, Fühlen und Erkennen sollen auf dem Grunde der Gottesfurcht — die Anlehnung an Palmer wird ausdrücklich betont — zur möglichsten Höhe geführt werden, eine Zielbestimmung, die leer und aller Einheitlichkeit entbehrend so wenig Anspruch auf Allgemeingültigkeit machen kann, daß sie weiter zu diskutieren nicht der Mühe verlohnt.

R. Lehmann¹⁾ widmet in seiner Schrift „Erziehung und Erzieher“ in einem besonderen Kapitel „die Päd-

1) R. Lehmann a. a. O., vgl. das im Text genannte Kapitel. S. 281 — 309.

gogik als Wissenschaft und die Ausbildung des Oberlehrers“ der Frage nach der Möglichkeit und dem Recht einer pädagogischen Wissenschaft eine längere Auseinandersetzung. Er geht von Herbart aus und sucht nachzuweisen, daß die Begründung der Pädagogik auf Ethik und Psychologie schon darum nicht angehe, weil es wohl „sittliche Vorstellungen und psychologische Erfahrungen“ in Fülle gebe, aber keine allgemein gültig anerkannte Moralwissenschaft, was nicht mit einer Anzahl von moralischen Begriffen und Werturteilen zu verwechseln sei; aber selbst wenn es ein System gäbe, so würde es uns nichts helfen, es würde uns gerade dann im Stiche lassen, wenn wir seiner Hilfe am meisten bedürften. „Es würde uns ein System allgemein gültiger Begriffe überliefern aber keine Erziehungsmethode. Ein Schema lehrt uns nichts über das wahre Wesen der Erziehungstätigkeit. Die Systematik ertötet den Lebensgehalt. Das ist das tragische Schicksal der ethischen Pädagogik.“ Und mit der Begründung auf Psychologie steht es nicht besser. „Die Forderung wäre gerechtfertigt, ja mehr als das, sie wäre unerlässlich, wenn wir wirklich eine Psychologie besäßen, wie sie hier vorausgesetzt wird, eine Wissenschaft, die den ganzen Umfang unseres Seelenlebens wenigstens in seinen HAUPTERSCHEINUNGEN und Gesetzen umspannte und erschöpfte.“ Tatsächlich reicht sie allenfalls, „um eine Didaktik der elementaren Fertigkeiten und Kenntnisse in ihren Hauptzügen zu bestimmen“, weiter nicht. Auch wenn man psychologische Pädagogik in dem Sinn der Methode nimmt, so daß die Methode der psychologischen Forschung für die Pädagogik zu verwerten sei, ist die Sache nicht viel besser. Einmal ist das, was bis jetzt bei Anwendung exakter Methoden herausgekommen, nicht

viel, und in Konkurrenz mit alten Erfahrungen müßten andere Ergebnisse immer unterliegen. Zum andern ist das vielleicht Wichtigste für das Experiment unzugänglich. So ist „eine auf Ethik begründete wissenschaftliche Pädagogik unfruchtbar, eine auf Psychologie begründete unmöglich“. Indem Lehmann nun in der oben erwähnten Weise die Pädagogik als Kunst erörtert, die der „Kunstregeln einer überlieferten Technik“ bedarf, und obgleich weder Wissenschaft noch Handwerk doch die Elemente von beiden enthält und benützt“, kommt er zu dem Schlußergebnis: „Pädagogik ist eine Wissenschaft, aber sie hat weder exakten noch deduktiven Charakter. Sie ist kein für sich bestehender Teil der experimentellen Psychologie und ebensowenig ist sie ein systematischer Bestandteil einer philosophischen Doktrin: ein System der Pädagogik in dem Sinn eines abstrakten Zusammenhangs aller für die Erziehung wesentlichen Begriffe ist weder möglich noch erstrebenswert. Erziehung ist eine Kunst und Pädagogik ist erstens die Geschichte und zweitens die Theorie dieser Kunst. Als letztere ist sie mehr technisches Wissen, als erstere jedoch eine historische Wissenschaft, ein wesentlicher und unentbehrlicher Bestandteil der Kulturgeschichte mit demselben Anspruch auf wissenschaftliche Begründung und Bedeutung, wie jede andere historische Disziplin.“

P. Natorp¹⁾ hat in neuerer Zeit der Begründung der Pädagogik eine ausführliche und seine bisherigen Untersuchungen zusammenfassende Darlegung gewidmet. Er

1) P. Natorp, Philosophie und Pädagogik. Untersuchungen auf ihrem Grenzgebiet. Marburg 1909. Vgl. I. Über Philosophie als Grundwissenschaft d. Pädagogik. Vgl. über Einheit des Erziehungszieles S. 20 ff.

verweist als Ausgangspunkt und Vorbild auf Plato, der die Einheit von Philosophie und Pädagogik zuerst eingesehen und ausgesprochen, letztere auf das Ganze der Philosophie gegründet habe, während Aristoteles sie zu einem bloßen Anhängsel jener herabgesetzt habe. Indem er daher Plato folgend die ganze Philosophie als Grundlage der Pädagogik in Anspruch nimmt, wendet er sich zunächst gegen die bekannte Herbartische Lehre, wonach die Ethik der Pädagogik das Ziel setzen und die Psychologie die Wege weisen soll. Ohne uns mit der letzteren zu identifizieren, möchten wir doch das eigentümliche Argument Natorps zurückweisen, daß die beiden Wissenschaften „sich entsprechen und einen gemeinsamen Bezug derart haben müßten, daß sie, wenn gleich in verschiedener Richtung der Forschung, doch auf dasselbe Gebiet von Gegenständen sich erstreckten, also dem Umfange, nur nicht auch der Forschungsrichtung nach, sich deckten“. Diese Behauptung steht mit den Tatsachen in Widerspruch. Beide Wissenschaften liegen auf dem gleichen Gebiet und unterscheiden sich allerdings nach Richtung und Umfang. Die Psychologie als angewandte tritt aber in den Dienst all derjenigen Wissenschaften, die sich mit einem Teilgebiet des geistigen Lebens befassen und es ist nicht einzusehen, daß sie deshalb nicht in das gleiche Verhältnis zu dieser besondern treten dürfte, weil ihr Umfang weiter reicht als der jener. Die Mathematik dient der Physik, der Astronomie, wie die Psychologie der Pädagogik, der Sprachgeschichte, der Religionswissenschaft usw. Wenn es daher keinen andern Grund für die Ablehnung der Psychologie gibt, so ist die Aufstellung hinfällig.

Anders verhält es sich mit den Bedenken gegen den zu eng gefaßten Erziehungszweck; denn in ihm sollen

alle Werte, zu denen die Erziehung den werdenden Menschen herauszubilden hat, vereinigt sein. Darum müssen auch andere normgebenden Wissenschaften zu ihrem Rechte kommen. Damit soll allerdings eine Zustimmung zu der Art und Weise, wie Natorp die Dreiheit Logik, Ethik und Ästhetik als zielsetzende begründet, nicht ausgedrückt werden. Dies gilt auch für die Beweisführung, „daß die eigene Gesetzlichkeit des Verstandes als die der „möglichen Erfahrung“ an der Begründung schon für die Zielbestimmung der Erziehung wesentlich beteiligt sei“.

Natorp hebt hervor, daß in dem ausgebildeten Bewußtsein die Region, in welcher die Logik oder die Ästhetik Gesetzgeberinnen sind, eine ebenso wesentliche Stelle einnehme, wie die von der Ethik beherrschte, und darin kann ihm, so fern es sich überall um Werte handelt, nur beigepflichtet werden. Mit einem Organismus freilich wird man ihr Verhältnis zu einander nicht vergleichen dürfen, denn es besteht eine Rangordnung, wie ja auch Natorp zugibt, d. h. das Ethische kommt zuerst, während den andern Gebieten ihre Selbständigkeit gewährleistet ist, sie herrschen in den ihnen eigentümlichen Materien. Daher geht es z. B. nicht an, im angeblich ethischen Interesse Unterrichtsstoffe im Widerspruch mit der ihnen eigenen objektiven Struktur für Unterrichtszwecke herzurichten.

Wenn nun aber die Natorpsche Auseinandersetzung in der Richtung weiter schreitet, daß die „Objektwissenschaften“ auch den Weg bestimmen sollen soweit er allgemein gilt, während der Psychologie als „der Wissenschaft des Subjektiven als solchen“ nur der Anteil zufällt, welcher speziell das Individuum betrifft „oder überhaupt die Verschiedenheit der Subjekte und deren ent-

sprechend individuelle oder differentielle Behandlung“, so ist das eine Auffassung, welche den Tatsachen nicht gerecht wird. Die Psychologie ist nicht die Wissenschaft vom individuellen, sondern von dem in allen Individuen gleichartigen geistigen Geschehen. Nur soweit sie das ist, ist sie Wissenschaft und gelangt zur Erkenntnis des Gesetzmäßigen, nach dem sich jeder richten muß, der irgendwie auf das geistige Leben der Individuen wirken will. Davon macht auch der Klassenunterricht keine Ausnahme.¹⁾ Er ist nur möglich, weil es eine Gleichförmigkeit des geistigen Geschehens gibt, welches eben die Psychologie erforscht. Er verstößt gegen ihre Gesetze, wird unpsychologisch, wenn er ganz im Sachlichen aufgehend die Rücksicht auf das, was in den Subjekten vorgeht, bei Seite schiebt und so verläuft, als ob Logisches und Psychologisches ein und dasselbe wäre. Überall, wo Wissenschaft Bildung werden soll, hat die Didaktik ihre Stelle und eine ihrer Hauptaufgaben besteht gerade darin, das psychologische und das logische Moment in den zu jenem Zwecke eingeleiteten Prozessen gleichmäßig zu seinem Rechte kommen zu lassen, die formale Seite vor der Vergewaltigung durch die materiale und umgekehrt zu schützen. Die Objekte sollen erkannt, die Subjekte gebildet werden, beides soll im Einklang geschehen. Daß dagegen häufig das eine auf Kosten des andern bevorzugt wird, lehrt die Geschichte. Gerade Pestalozzi, den Natorp merkwürdigerweise für das Gegenteil in Anspruch nimmt, hat mit seiner Lehre von der Kraftbildung die psychologische Seite des Unterrichts vor den gegenständlichen Aufgaben der „Objektwissenschaften“ dergestalt in den Vordergrund gerückt, daß

1) Natorp a. a. O. S. 31 ff. Besonders der Satz S. 31 oben muß ganz abgelehnt werden.

das Charakteristische der unter seinem Einfluß entstandenen Lehrpläne in der einseitigen Betonung dieses formalen Gesichtspunktes zu suchen ist. Auch Mathematik und Musik kann man bei aller schuldigen Rücksicht auf ihre Eigenart und auf die in ihnen liegenden Gesetze psychologisch und unpsychologisch unterrichten, und ein gutes Lehrbuch wird allerdings nichts zu erzählen haben „von den Regungen in der Seele dessen, der die Sache lernt“, aber es wird „die Sache“, wenn anders es seinem Titel Ehre machen soll, so darstellen und doch „rein von ihr reden“, daß nicht nur der Zugang zu ihr an der rechten Stelle erfolgt, sondern auch der psychische Assimilationsprozeß leicht, sicher und vollständig vonstatten geht. In diesem Sinne kann es als gleichgültig bezeichnet werden, wenn man die Analyse bei Herbart als „Vorstufe“ vom „eigentlichen Unterricht“ unterscheidet, denn das Entscheidende ist, daß es eben die Psychologie ist, welche ihn diese „Vorstufe“ fordern läßt. Den Satz: „die reine Inhaltsbetrachtung bestimmt nicht bloß das Ziel, sondern den ganzen Weg, nämlich den gemeinsamen Weg der Bildung“ müssen wir daher ablehnen. So gewiß die Unterrichtsstoffe nicht bloße Futtermittel sind für die geistige Aufzucht, ebenso gewiß ist, daß der Prozeß ihrer Aneignung und ihrer geistigen Verdauung Gegenstand von Überlegungen sein muß, die von der Psychologie normiert werden, und so „mischt sich eben . . . die Inhaltsbetrachtung in sehr verschiedenem Verhältnis mit der psychologischen“.

Sind wir sohin auch nicht mit dem Urteil einverstanden, mit dem die Erörterungen über „den Anteil der Psychologie an der Begründung der Pädagogik“ abschließen, nämlich: daß sie zwar „zur letzten Begründung des Erziehungswerkes nicht taugt, aber zu desto reicherer und

fruchtbarer Anwendung in seiner konkreten Durchführung gelange“, so können wir doch dem Grundgedanken beipflichten, daß es bei der psychologischen Bildung des praktischen Pädagogen wesentlich auf das Geschick ankomme, die Seelenlage der Zöglinge mit raschem, sicherem Blicke zu erfassen, sich in ihre Psyche hineinzudenken und gleichsam instinktiv die rechten Maßregeln zu ergreifen, eine Geistesverfassung, welche gründliche psychologische Studien zur Voraussetzung hat.¹⁾ Dabei werden weniger experimentelle Untersuchungen eine Rolle spielen, als vielmehr klare, saubere, psychologische Grundbegriffe, welche es ermöglichen, das reiche Material von der Kinderpsychologie angefangen bis zu den mannigfaltigen Lebenstypen zu durchschauen und zu beherrschen.²⁾

5 ZIELE, WEGE UND PROBLEME

Wie der Mutterleib nährend und schützend das Kind einhüllt, so umfängt das zur Welt geborene in der Familie die menschliche Gemeinschaft, und sorgt für seine Menschwerdung. So ist der Mensch nur in der Gemeinschaft wirklich da; als einzelner ist er ein bereits denkend herausgearbeitetes, sozusagen ein Gedankenprodukt, eine Tatsache, die schon in dem bekannten Aristotelischen Worte zum Ausdruck kommt. Die Gemeinschaft ist es, die den Heranwachsenden sich assimiliert, und alle ihre Einwirkungen, so mannigfache Gegenwirkungen sie auch auslösen, dienen nur der Anpassung an sie und ihre Lebensbedingungen, wie dies schon in der Einleitung

1) Natorp a. a. O. S. 56. Auch Natorp spricht in diesem Zusammenhang vom pädagogischen Takt als einer „Fühlung“, zu deren Herstellung Begabung, Theorie und Übung zusammen zu wirken haben. Vgl. oben die Worte Stoy's. 2) Derselbe a. a. O. S. 63 ff.

hervorgehoben wurde. Als natürliches Gebilde ist sie allerdings nicht ohne den einzelnen da; aber wenn wir uns dem letzteren zuwenden, so ist jene der Boden, in dem er wurzelt, aus dem wir ihn zwar betrachtend herausheben können, von dem er sich jedoch niemals loslösen läßt. Daher wird diese Beziehung des einzelnen zur Gemeinschaft zum Grundton aller Arbeit an seiner Entwicklung.¹⁾

Die Gemeinschaft selbst entwickelt sich. Sie erzeugt Formen und Einrichtungen, organisiert ihre Erfahrungen im Wissen, schafft Werte und Normen, sie wird Kultur-gemeinschaft. Möglich ist dies nur dadurch, daß aus dem Geschehen Geschichte wird, sich über dem einzelnen vergänglichen Menschen der Mensch der Geschichte, die Menschheit erhebt, in der sich Generation an Generation reiht. Diesem natürlichen Zusammenhang entspricht ein geistiger, der sich abhängig erweist von einer ursprünglich von selbst einsetzenden, allmählich immer weiter ausgreifenden, sich zur Absichtlichkeit und Plan-mäßigkeit erhebenden Arbeit, in der sich die ältere Generation zur heranwachsenden jüngeren als die gebende zur empfangenden verhält und in und mit dem Weitergeben eines Inhaltes bei dem Individuum die Formung des geistigen Lebens verbindet. Faßt man diese Tätigkeit als Erziehen im weiteren Sinne, so ist die Erziehung die Voraussetzung nicht nur für die Kontinuität, sondern auch für den rationalen Inhalt der Geschichte. Als organisierte Fortpflanzung der Kultur ist sie eine notwendige Funktion der menschlichen Gemeinschaft und steht als solche im Dienste ihrer Selbsterhaltung.

1) Vgl. das oben von W. Dilthey (Einleitung in die Geisteswissenschaften S. 39) Angeführte.

Nun erhebt sich aber über dem natürlichen Unterbau der Gemeinschaft ein Reich der Zwecke, welches sie in mannigfachen Formen differenziert und zu immer höheren Gebilden organisiert, alles unter der Herrschaftsmacht der Werte.¹⁾ Glied dieser Gemeinschaftsgebilde wird der einzelne Mensch nur durch das Mittel der Erziehung, deren besondere Form von der Natur der Gemeinschaft bestimmt wird. In diesem Sinne läßt sich daher Erziehung mit Hegel²⁾ als eine Art von zweiter Geburt auffassen, als ein „Wiedergebären des Menschen, als eine Umwandlung seiner ersten Natur in eine zweite geistige“, wodurch er Glied einer idealen Gemeinschaft wird.

Schon aus dieser nur mit wenigen Strichen ausgeführten Skizze ergibt sich, daß diese Gemeinschaftsfunktion der Erziehung nicht nur in ihrer geschichtlichen Entwicklung, sondern auch nach ihrer Aufgabe, ihren Mitteln, ihren differenten Formen und Verfahrungsweisen Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchung und Behandlung werden muß, und zwar nicht bloß im explikativen Sinn³⁾, um über das zu orientieren, was in der angedeuteten Richtung geschieht, sondern auch im normativen, um die mit der Entwicklung der Gemeinschaft immer komplizierter und darum schwieriger sich gestaltende Erziehungstätigkeit zweckmäßig anzuordnen und durchzuführen. Auf dem Boden einer Kulturphilosophie erwächst die Theorie einer allgemeinen Pädagogik als Lehre von dem Prozeß der Kulturfortpflanzung: Kultur

1) Vgl. H. Münsterberg, Philosophie der Werte, Leipzig 1908. Auch H. Rickert, Vom Begriff der Philosophie. Logos I, 1. S. 1 ff. insbes. Wert und Wirklichkeit.

2) Thaulow, Hegels Ansichten usw. I. S. 12.

3) Vgl. Kahnt, O. Idee einer allgemeingültigen Pädagogik. Inaug.-Diss. Leipzig 1902.

genommen als Inbegriff von Gütern, in denen Werte verdichtet sind. Sofern sie diese dynamische Seite der Kulturbewegung auf historischem Grunde beschreibt, befriedigt sie ein rein theoretisches Interesse, ein Gesichtspunkt, welcher in den bisherigen Diskussionen über den Wert und den wissenschaftlichen Charakter der Pädagogik nicht zu seinem Rechte gekommen ist. Indem sie aber die historisch gewordenen Regulatoren des menschlichen Tuns, wie sie sich in den auf Außenwelt, Mitwelt und Innenwelt bezogenen Werten darstellen, als Ziele festhält, wird sie nicht nur zu einer Weltanschauungslehre, sondern auch zu einer Wegweiserin für das sich immer mehr verbreiterende Geschäft der Erziehung und dient so theoretischen und praktischen Interessen gleichermaßen.¹⁾

Somit steht die Pädagogik auf dem breiten Boden der Philosophie, allerdings nicht im Sinne Thaulows, der ab ovo beginnt, wohl aber so, daß sie sich auf all die Wertwissenschaften stützt, welche die Kultur erzeugt hat. Ist es Aufgabe der Erziehung, den Menschen zur Realisierung der Werte inmitten der Kulturgemeinschaft tüchtig zu machen, indem sie das in ihm Angelegte planmäßig zur Entwicklung bringt, so dient sie damit dem Individuum ebenso wie der Gemeinschaft, die es ohne Individuen ebensowenig gibt, wie diese bestehen, ohne daß sie sich in jener finden. Es ist daher nicht an dem, daß, wie Ziller will, „dem Einzelnen als solchem

1) H. Münsterberg, a. a. O. „Was dem Außenwelterlebnis der Natur und dem Mitwelterlebnis der Gesellschaft und dem Innenwelterlebnis des Selbst einen notwendigen Plan gibt, der durch freie Tat erfüllt oder nicht erfüllt werden kann, das ist immer wieder jenes Grundwollen, daß die Welt mehr als ein Erlebnis sei.“ S. 342 E. Dürr, Einführung in die Pädagogik, Leipzig 1908. Pädagogische Wertlehre. S. 36—81.

unabhängig von aller Beziehung auf die Gesellschaft eine Fürsorge zu teil werde“¹⁾ — was sich zwar gedanklich aber praktisch gar nicht ausführen läßt — sondern, wenn die Erziehung bemüht ist, den Menschen zwar nicht zur Persönlichkeit zu bilden — denn das kann sie nicht — aber in ihm all die Ansätze zu gründen, aus denen eine ethisch gerichtete, in sich gefestigte tatkräftige Persönlichkeit erwachsen kann, so gibt sie ihn dadurch ohne weiteres an die Gemeinschaft zurück oder vielmehr er findet sich in ihr, als in welcher er allein sich zur vollen Persönlichkeit entfalten kann. Dazu wirken auch all die aus der Gemeinschaft herausgeborenen pädagogischen Einrichtungen mit, nicht zuletzt das Institut der Schule, welches ganz im Sinne Schleiermachers²⁾ nicht etwa als ökonomische Veranstaltung, auch nicht als ein Sachverständigeninstitut für kunstgemäße Erziehung erfunden ist, sondern als erste und natürliche Form einer über die Familie hinausreichenden Gemeinschaft die

1) Vgl. Ziller a. a. O. S. 6.

2) Schleiermacher a. a. O. S. 628. „Im Gefühl hat es auch der ungebildete Mensch, daß geselliges und religiöses, bürgerliches Leben und Wissen zusammenhängen; . . . ebenso wird der Zusammenhang in der Entwicklung sein, wenn ein Leben gegeben ist, in welchem so alle Elemente durch einander bedingt sind. Dies ist eigentlich das Prinzip der Schulen, in welchen das Wissen nur deshalb besonders hervortritt, weniger um deswillen vorzüglich ein solches Leben außer dem Familienleben nötig ist, als nur was im Familienleben selbst am meisten fehlt und sich also bei der Vergleichung am meisten heraushebt Ohne Schule in diesem Sinne ist für uns keine Erziehung.“ — Hegel bei Thaulow a. a. O. S. 26 sagt: „Die Schule ist die Mittelsphäre, welche den Menschen aus dem Familienkreise in die Welt hinüberführt, aus dem Naturverhältnis der Empfindung und Neigung in das Element der Sache In der Gemeinschaft mit vielen unterrichtet, lernt das Kind sich nach anderen richten, Zutrauen zu anderen ihm zunächst fremden Menschen und Zutrauen zu sich selbst in Beziehung auf sie erwerben und macht darin den Anfang der Bildung und Ausübung sozialer Tugenden.“

Jugend in sich aufnimmt, um als Ganzes den einzelnen unmerkbar zu beeinflussen und ihm zu geben, was sich positiv schwer sagen läßt, was aber nicht empfangen zu haben, später schmerzlich empfunden wird, eine Tatsache, welche beiläufig bemerkt durch die Erfahrung bestätigt wird, daß denjenigen, welche in ihrer Jugend durch eine Schule nicht hindurch gegangen sind, ein Mangel anhaftet, den das Leben schwer ausgleicht.

Man hat darüber gestritten, was als Hilfswissenschaft der Pädagogik zu gelten habe. Insbesondere wurde der Ethik die grundlegende Eigenschaft, die ihr nach Herbart zukommen sollte, abgesprochen, weil es, wie oben erörtert, eine allgemein gültige Ethik als Wissenschaft nicht gebe, und um der Hinfälligkeit dieser Stütze willen der wissenschaftliche Charakter der Pädagogik überhaupt geleugnet. Man vergaß, daß es nicht nur ethische sondern auch logische und ästhetische Werte gibt, deren Anerkennung als normgebende von niemand geleugnet wird. Dieser Tatsache gegenüber ist es keineswegs ausschlaggebend, weder, in welcher wissenschaftlichen Form sie auftreten, noch daß für alle eine anerkannte gefunden ist. Allerdings auf den schmalen Grund der Ethik allein läßt sich die den Reichtum der ganzen Kultur für sich in Anspruch nehmende Pädagogik nicht stellen. Wo Wissenschaft und Kunst als besondere Arbeitsgebiete auftreten, müssen auch die entsprechenden Normwissenschaften zu ihrem Rechte kommen. Ja, es wird dadurch die Aufgabe gestellt, eine besondere pädagogische Wertlehre herauszuarbeiten; sie wird das Diltheysche Postulat einer mit Hilfe einer verbesserten Gefühls- und Willenslehre aus dem Seelenleben selbst zu gewinnenden Teleologie zu verwirklichen haben. Sohin ist nicht diese oder jene Normwissenschaft als Hilfswissenschaft der Pädagogik

gogik anzusprechen, sondern die Philosophie als Wertwissenschaft überhaupt. Denn von ihr erhält sie Ziel und Richtung.

Da es überall da, wo eine Mehrheit von Werten in Frage kommt, eine Rangordnung geben muß, so steht das Ethische an erster Stelle, als das vor andern zu Verwirklichende.

Von der allgemeinen Pädagogik scheidet sich die von Zeit, Ort und besonderen Verhältnissen, als Rasse, Nation, Alter, Geschlecht usw. abhängige angewandte Pädagogik. Historisch bedingt repräsentiert sie das variable, das durch die Umstände modifizierbare Element. Darauf, daß die allgemeine Pädagogik sich in dem erörterten Sinne auf die Philosophie stützt, beruht ihr Anspruch auf Allgemeingültigkeit. Denn wie immer auch die besonderen Zustände beschaffen sein mögen, den auf Werten beruhenden Idealen müssen sie unterstellt sein und bleiben.¹⁾ Daher lehrt sie nicht nur die pädagogische Funktion der Gemeinschaft verstehen, sondern sie zeichnet auch die allgemeinen Ziel- und Richtpunkte. In ihr kommt die Geschichte der Pädagogik zum Bewußtsein ihrer selbst. Dadurch wird sie zugleich gegenüber der angewandten Pädagogik zu einer Art von wissenschaftlicher Polizei, bestimmt und berechtigt, nicht etwa dem pädagogischen Fortschritt Fesseln anzulegen, sondern ihn mit den unvergänglichen idealen Forderungen in Übereinstimmung zu halten. Produkt eines Denkens aus einem Stück hat sie die Aufgabe,

1) Vgl. dazu das oben von A. Döring Angeführte. Derselbe nennt dort die angewandte Pädagogik „eine historisch-praktische Pädagogik, die das allgemein für jeden Kulturzustand Gültige auf die besonderen Verhältnisse einer bestimmten Kultur überträgt und gemäß den Spezialverhältnissen derselben konkret historisch modifiziert.“ S. 24.

überall die großen Gesichtspunkte hervorzukehren, kritische Lichter fallen zu lassen auf die mancherlei pädagogischen Zeitfragen mit ihrem vorschnellen Tadel und ihren anspruchsvollen Forderungen, der angewandten Pädagogik inneren Halt und Festigkeit zu geben und die pädagogische Praxis vor Erstarrung und Verzettelung zu bewahren. Daß Zeiten, in denen das pädagogische Interesse besonders lebhaft nach Betätigung strebt, einer solchen Orientierung sehr bedürfen, braucht nicht erst bewiesen zu werden.

Wird sich so die Pädagogik teleologisch an Ethik, Logik, Ästhetik und Metaphysik zu orientieren haben, so sind es Objektwissenschaften, die für die Kenntnis des Erziehungsobjekts in Frage kommen. Im Mittelpunkt steht die Anthropologie im weiteren Sinne des Wortes. Denn es handelt sich um den ganzen Menschen als eine körperlich geistige Einheit, nicht um die Psyche allein, da in der Erfahrung seelisches Leben getrennt vom leiblichen nicht vorkommt. Es ist nicht „psychologischer Materialismus“ sondern Anerkennung einer Erfahrungstatsache, wenn die Pädagogik ihren Begriff nach dieser Richtung erweitert. Auch folgt daraus keineswegs, daß dann „der Mediziner, der Physiologe der rechte Erzieher ist¹⁾“, sondern nur, daß der Pädagoge auch bei der Anatomie, Physiologie und Hygiene in die Schule zu gehen hat, oder gar, daß „alle wissenschaftliche Pädagogik als therapeutische bzw. hygienische Wissenschaft, Medizin in Anwendung auf den werdenden Menschen“ aufgefaßt werden könne, wie ein neuerer Schriftsteller meint.²⁾ Denn eine Pädagogik, die als „letztes Ziel ihrer

1) Vgl. Ziller, a. a. O. S. 5.

2) Vgl. P. Häberlin, Wissenschaft und Philosophie, ihr Wesen und ihr Verhältnis, Basel 1910. S. 263. „Man könnte unter diesem

Technik die Gesundheit betrachtet“, hört damit auf, Pädagogik zu sein. Körperliche Gesundheit und Tüchtigkeit gehört zu den Voraussetzungen einer normalen Betätigung und nicht ohne Grund hat man von der Pflicht, gesund zu sein, geredet. — Eine gründliche Kenntnis des Erziehungsobjektes überhaupt ist also ohne Hilfe der Anthropologie ebensowenig möglich, wie der Nachweis der realen Möglichkeit erzieherischer Einwirkung.

Daß die Psychologie in besonderer Weise als Hilfswissenschaft der Pädagogik zu gelten hat, darüber besteht seit langer Zeit eine gewisse Übereinstimmung, nur über das Maß ihrer Hilfe, über das, was sie kann und soll, sind die Meinungen, wie wir bereits gesehen, geteilt. Soll die pädagogische Arbeit an dem heranwachsenden Menschen rationell angeordnet werden und einen Erfolg versprechen, so muß sie sich nach den Gesetzen richten, welche das geistige Leben des einzelnen beherrschen und je mehr es ihr gelingt, überall in Einklang zu bleiben mit der Eigenart jeder Alters- und Entwicklungsstufe, desto weniger Schwierigkeiten hat sie zu überwinden. Dieser Gedanke ist in der Pädagogik längst zur Herrschaft gelangt, insbesondere hat die Herbartische damit Ernst gemacht, wenn auch ihrem Begründer gerade die von der Psychologie regierte Lehre von den Erziehungsmitteln als die „dunkle“ Seite der Pädagogik erschien. Aber die Psychologie selbst ist ihrem

Gesichtspunkt auch die Pädagogik, soweit sie Wissenschaft und nicht Technik ist, zur Medizin zählen. Denn auch sie geht darauf aus, durch genaue Erforschung des Menschen und des menschlichen Werdens die Bedingungen und Mittel zu finden, vermöge deren das Werden des Menschen so gestaltet werden kann, daß es der „Norm“ (der höchsten erreichbaren körperlichen und seelischen Gesundheit) oder überhaupt einem Ideal, soweit es erreichbar ist, entspricht.“

empirischen, deskriptiven Charakter als Objektwissenschaft nicht treu geblieben. Spekulative Einmischungen und willkürliche Konstruktionen haben mitunter den Tatsachen Gewalt angetan, die Erfahrung künstlich umgedeutet und so eine Mehrheit von Psychologien erzeugt, welche die Pädagogik ungünstig beeinflussen. In der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts erfolgte eine Reaktion. Die physiologische Forschung rief durch ihre experimentellen Untersuchungen der Funktionen der Sinnesorgane, der Haut, Muskeln usw. gewissermaßen als Nebenprodukt das psychologische Experiment hervor, das in den Dienst einer „neuen“ Wissenschaft gestellt wurde. Wundt, ihr Begründer, äußert sich darüber folgendermaßen¹⁾: „Insofern sich die physiologische Psychologie in der Ausbildung experimenteller Methoden an die Physiologie anlehnt, ist sie experimentelle Psychologie, ein Ausdruck, in welchem zugleich angedeutet ist, daß diese Verwertung physiologischer Experimentalmethoden keineswegs überall in einer unveränderten Übertragung besteht, sondern ebensowohl eine selbständige, durch den spezifisch psychologischen Zweck geforderte Umwandlung und zum Teil sogar Neubildung experimenteller Verfahrensweisen in sich schließt, wie eine solche in der Physiologie bei der Benutzung physikalischer Methoden eingetreten ist . . . Als experimentelle Wissenschaft erstrebt sie eine Reform der psychologischen Forschung, die der Umwälzung, welche die Einführung des Experiments in dem naturwissenschaftlichen Denken verursachte, an Bedeutung nicht nachsteht, ja in einer Beziehung ihr vielleicht überlegen ist; insofern nämlich, als auf natur-

1) W. Wundt, Grundzüge der Physiologischen Psychologie. 5. Aufl. 3 Bde. Leipzig 1902. 1. Bd. S. 3, 4 und 5.

wissenschaftlichem Gebiet unter günstigen Bedingungen auch ohne Experiment eine exakte Beobachtung möglich, auf psychologischem aber eine solche ausgeschlossen ist“. Wundt nennt die Bewußtseinsinhalte flüchtige, sich im fortwährenden Wechsel ablösende Ereignisse. Sie bieten daher der Analyse Schwierigkeiten, die ohne Hilfsmittel nicht zu überwinden sind. Indem das Experiment als solches auftritt, und eine willkürliche und quantitativ bestimmbare Veränderung der Bedingungen des Geschehens ermöglicht, wird „durch die experimentelle Methode eine Selbstbeobachtung im wissenschaftlichen Sinn des Wortes überhaupt erst möglich gemacht“.

Man kann zugeben, daß seit den sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts in den zahlreichen psychologischen Laboratorien, welche nach dem Vorbilde des von Wundt in Leipzig geschaffenen in rascher Folge an den Hochschulen in und außerhalb von Deutschland entstanden, mehr psychologisches Material zu Tage gefördert wurde, als in zweitausend Jahren vorher¹⁾; zweifellos ist das sichere psychologische Wissen erheblich gewachsen, vielleicht gerade darum, weil man sich gleich den so lange in geduldigem Verzicht auf äußere Erfolge arbeitenden älteren Naturwissenschaften auf rein wissenschaftliche Fragen und Probleme beschränkte. In der neueren Zeit ist nun neben die reine Psychologie die angewandte getreten. Suchten Medizin, Psychiatrie, Kriminalistik aus den Ergebnissen der experimentellen Psychologie Nutzen zu ziehen, so konnte die Pädagogik, speziell die Didaktik um so weniger zurückbleiben, als gewisse bevorzugte Untersuchungsgebiete jener geradezu

1) Vgl. H. Münsterberg, *Psychology and the teacher*, New York und London 1910. S. 93.

in ihren Arbeitsbereich hineinragten, wie z. B. die Gedächtnis- und Aufmerksamkeitserscheinungen usw. Dieser Sachverhalt wirkte wie eine Aufforderung, die psychologischen Versuche pädagogischen Zwecken besonders anzupassen und es dauerte nicht lange, da tritt neben die experimentelle Psychologie eine „experimentelle Pädagogik“ als ihre Tochter. Wenn der Aufwand von Fleiß und Ausdauer, von Spürsinn in der Ausklügelung von Methoden, überhaupt die Betriebsamkeit, welche seit dem letzten Dezennium auf diesem Gebiete herrscht, einen Maßstab abgeben für die Erwartungen, welche sich an den Arbeitserfolg knüpfen, so können sie gar nicht groß genug angenommen werden. Man gedenkt von hier aus nicht nur die Didaktik, sondern unser „gesamtes Erziehungssystem“ einer gründlichen Umgestaltung entgegenzuführen. Nun ist ja der Gedanke des psychologischen, in den Dienst der Pädagogik tretenden Experiments keineswegs neu. Schon Christian Trapp¹⁾ beklagt in seiner oben besprochenen Pädagogik,

1) Trapp a. a. O. S. 69. „Man gebe mehreren Kindern von einerlei Alter verschiedene Gegenstände, Spielzeug, Bücher, Modelle, Gemälde usw. und lasse sie damit nach Belieben schalten und walten. Nun gebe man acht auf die Verschiedenheit ihrer Äußerungen, Empfindungen, Handlungen, Erfindungen usw. Man sehe, welche Gegenstände sich dieser und welche sich der wählt, wie bald er ermüdet, wie lange er bei einem Gegenstand aushalten kann. Man zähle, wie viele und welche Ideen, Empfindungen und dadurch veranlaßte Äußerungen und Handlungen in einer gewissen Anzahl von Minuten und Sekunden in den Kindern entstehen und zum Vorschein kommen. — Man mache dies Experiment mit Kindern von zwei bis sechzehn Jahren und noch weiter. Man gebe auf die Verschiedenheit der Wirkungen acht, wenn bei den nämlichen Gegenständen die Zahl der Kinder von zwei bis zwanzig, oder wie weit man will, verschieden ist, oder wenn bei den nämlichen Gegenständen das Alter der Kinder verschieden ist, oder wenn beides, Zahl und Alter verschieden sind, kurz man führe das Experiment durch alle mögliche Kombinationen von Alter der Kinder,

daß wir nicht wie eine Experimentalphysik auch eine Experimentalpsychologie haben. Er beruft sich auf Gerard, welcher in seinem „Versuch über das Genie“ ähnliche Desiderien vorbringt und gibt dann ausdrücklich an, wie er sich die gewünschten Versuche denkt, die er mit Kindern von zwei bis sechszehn Jahren, welche eine „Experimentalgesellschaft“ bilden, vorgenommen wissen will. Damit ist denn auch der Boden umschrieben, auf welchem sich die Untersuchungen der experimentellen Pädagogik bewegen. Es handelt sich um das Kind, seine seelische Entwicklung, um seine Begabung, um die abnormen Erscheinungen des kindlichen Lebens, um die Schularbeit und ihren Einfluß auf seine geistige Gesundheit, lauter Themata, denen man auf dem Wege exakter Beobachtung mit Hilfe des Experimentes beizukommen sucht. Es fragt sich nun, wie die theoretische Pädagogik sich zu diesen Bestrebungen verhält.

In einem zweibändigen Werke von E. Meumann¹⁾, der als Führer auf dem eingeschlagenen Wege angesehen werden kann, hat diese neue Forschungsrichtung eine eingehende lichtvolle Darstellung gefunden. Sie darf das Verdienst für sich in Anspruch nehmen, zum ersten Mal einen klärenden Über- und Einblick ermöglicht zu haben nicht nur in die bisherigen Ergebnisse, sondern auch in die Untersuchungsmethoden, in die Zielpunkte der ganzen Bewegung sowie in ihr Verhältnis zum Überkommenen und Bestehenden. Meumann stellt die experimentelle Pädagogik, ein Name, den er zwar sach-

von Zahl, Beschaffenheit, Verschiedenheit der Kinder und der Gegenstände durch . . . Über ein Kind muß man dann auch noch besondere Beobachtungen anstellen.“

1) E. Meumann, Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. 2 Bde. Leipzig 1907. Vgl. insbes. I. Bd. 1. und 2. Vorl. und II. Bd. 18. Vorl. I. S. 7, 8, 9.

lich nicht für zutreffend aber für zweckmäßig hält, um das Charakteristische anzudeuten — in einen scharfen Gegensatz zu der „herkömmlichen Pädagogik“, die als „Begriffs- und Normwissenschaft“ auftrete, welcher „der empirische Unterbau an Kenntnissen der rein tatsächlichen Verhältnisse fehle“, die entweder autoritativ oder deduktiv ihre Vorschriften gebe; die für „den Praktiker reine Gebote“ seien, und so, wie z. B. die Herbartische „eine sklavische Abhängigkeit der pädagogischen Praxis von allgemeinen Schlagwörtern“ verschulde. Demgegenüber suche die experimentelle Pädagogik vor allem, „den einzelnen Erzieher zu befähigen, sich jederzeit über die Begründung seiner pädagogischen Maßnahmen klar zu sein.“ Ihre Aufgabe sei eine doppelte: Studium der geistigen und körperlichen Entwicklung des Kindes und Feststellung des Wertes der Unterrichtsmethoden. Dabei erstrecken sich ihre Untersuchungen nach drei Richtungen, auf das Verhalten des Kindes, die Tätigkeit des Lehrers und auf Lehrmittel und Organisation des Schulwesens. Aber alle Probleme der Pädagogik sind vom Kinde aus zu entscheiden.¹⁾ Als grundlegend kommen in Betracht 1. die Erforschung der geistigen und körperlichen Entwicklung des Kindes während der Schulzeit, 2. die Entwicklung der einzelnen geistigen Fähigkeiten der Kinder, 3. Studium der kindlichen Individualitäten, 4. wissenschaftliche Begabungslehre, 5. Verhalten des Kindes bei seiner Schularbeit.²⁾ Daran reihen sich die didaktischen Untersuchungen nämlich 6. des Kindes Arbeit in den einzelnen Schulfächern und 7. die Tätigkeit des Lehrers. Daraus wird gefolgert, daß sich „durchaus nicht alle Fragen der Pädagogik experimentell behandeln lassen“. Mit der

1) Meumann a. a. O. I. S. 31.

2) Derselbe S. 33—38.

Tatsachenforschung hat diese Methode ein Ende. „So bleibt z. B. die Bestimmung der allgemeinen Erziehungsziele und der allgemeinen und speziellen Ziele des Unterrichts immer zu einem großen Teil von rein tatsächlichen Faktoren abhängig, die wir einfach als gegeben hinnehmen müssen“. Bezüglich der genannten Ziele werden Staat und Gesellschaft für maßgebend erklärt, die nach dem „Kultur- und Bildungsstand und den Bildungsidealen einer bestimmten Zeit“ ihre Festsetzungen treffen, wobei die praktischen Rücksichten meistens vor den psychologischen Überlegungen den Vortritt haben. „Daher ist ein großer Teil der Ziele der Erziehung und des Unterrichts der pädagogischen Forschung ganz entrückt.“ Für sie sind „zum Teil“ die „Sozialwissenschaften, die Kulturwissenschaft, die soziale Ethik, die Wirtschaftslehre u. dgl. m.“ zuständig. Sache der Pädagogik ist es lediglich, die tatsächlichen Bestimmungen und Zielfestsetzungen, mögen sie nun von Staat und Gesellschaft oder von einzelnen Pädagogen herrühren, auf ihre Angemessenheit zu den kindlichen Individuen und den Entwicklungsstadien des Kindes zu prüfen und über ihre Erreichbarkeit zu befinden. „Daher kann die experimentelle Pädagogik nicht den Anspruch erheben, die ganze Pädagogik zu umfassen, sie ist nur die empirische Grundlegung der Pädagogik.“¹⁾

Die Erkenntnis, daß das Studium des Kindes und seiner Entwicklung eine fundamentale Aufgabe der Pädagogik ist, gehört der Neuzeit an und entstammt verschiedenen Anregungen. Man hat eingesehen, daß in der Forderung der allgemeinen psychologischen Kenntnis des Menschen stillschweigend eine Gleichsetzung von Erwachsenem und Heranwachsendem enthalten ist, welche zu theore-

1) Meumann a. a. O. S. 39 und 40.

tischen Irrtümern und zu praktischen Vergewaltigungen führen mußte. So ist das Kind zu einem fragenreichen Problem geworden. Man gedachte der Mahnungen Rousseaus und Schleiermachers, erinnerte sich, daß es Rechte des Kindes gebe, die man zu respektieren habe, daß die Erziehungstätigkeit einen Eingriff bedeute, dessen Rechtmäßigkeit und Grenzen einer Überlegung wohl wert seien. Die normale wie die abnorme Entwicklung des Kindes wurde zum Gegenstand eifrigster Forschung und es war nur natürlich, daß all die Methoden und Mittel, welche die experimentelle Psychologie ausgebildet hatte, mit Eifer in ihren Dienst genommen wurden. Im Schulunterricht schienen alle Fäden des Erforschungswertes zusammenzulaufen und so warf man sich mit vereinten Kräften auf das Studium der Schularbeit des Kindes. Die Voraussetzungen des Schulunterrichts in der individuellen Beschaffenheit und Begabung, die Entwicklung der Fähigkeiten und Gaben, die Zumutung der Schule an die Leistungsfähigkeit, Art, Form und Maß der Lernarbeit, die Mittel, sie zu fördern und zu vereinfachen — all das wurde in der einen oder andern Weise Gegenstand der Untersuchung. Allerdings darüber konnte man sich keiner Täuschung hingeben, daß auf dem so umschriebenen, ausgedehnten Felde der Schulerziehung, auf dem die mannigfaltigen Einzelfragen so vielfach in einander laufen und einer reinlichen Scheidung widerstreben, mit der fortschreitenden Untersuchung die Schwierigkeiten wachsen und die Probleme sich mehren werden, und erst von einer langen, geduldigen Untersuchungsarbeit brauchbare Resultate zu erwarten seien, ja daß dann erst noch eine sorgfältige, kritisch sichtende und deutende Tätigkeit einzusetzen habe, um den Ertrag für die regelmäßige Unterrichtspraxis nutzbar zu machen.

Es scheint, daß man diesen Weg verschmäht. Man hält sich für stark genug, eine neue Grundlegung der Pädagogik versprechen zu können und bringt das durch einen Namen zum Ausdruck, der den Glauben erwecken muß, es handle sich um eine neue Art von Pädagogik überhaupt, während doch nur ein möglichst allseitiges Studium des Kindes mit Hilfe der experimentellen Psychologie und eine mit denselben Mitteln durchzuführende Prüfung der von dem Unterricht eingeschlagenen Wege auf ihre psychologische Angemessenheit und praktische Zweckmäßigkeit in Frage stehen. Über Ziele und Zwecke weder des Unterrichts noch der Erziehung hat diese Pädagogik nach ihrem eigenen Geständnis überhaupt nichts zu sagen. Dergleichen wird von ganz andern Faktoren bestimmt, als welche Staat und Gesellschaft genannt werden. Aber wie kommen diese dazu? woher stammt ihr Inhalt? Die Geschichte der Pädagogik lehrt, daß nicht selten die staatlichen Vorschriften der Theorie direkt ihr Dasein verdanken.¹⁾ Eine Pädagogik, welche die Erziehung in ihrer Wichtigkeit und Tragweite für Geschichte, Kultur und menschliche Wohlfahrt nicht nur verstehen zu lehren, sondern auch in die Regelung dieses Zweiges menschlicher Tätigkeit einzugreifen beansprucht, würde sich selbst aufgeben, wenn sie darauf verzichtete, Zwecke und Ziele in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen zu stellen. Eine „Architektonik der Zwecke“ ist eine Hauptaufgabe ihres teleologischen Teils. Erst von da aus kann über den Wert der anzuwendenden Mittel, über ihre Zweckmäßigkeit und Angemessenheit entschieden werden. Was

1) Um nur ein Beispiel zu nennen, sei auf die Staatspädagogik, d. h. auf den Schulmethodus des Herzogs Ernst des Frommen von Gotha vom Jahre 1642 verwiesen.

immer an allgemeinen Sätzen über Gedächtnis, Aufmerksamkeit und Übung, über Lese-, Rechen- oder Aufsatzunterricht auf dem Wege experimenteller Forschung gefunden werden mag, — für den Unterricht können sie erst fruchtbar werden, nachdem sie durch spezielle vom Unterrichtszweck aus angestellte didaktische Überlegungen hindurchgegangen und in den durch den allgemeinen Erziehungszweck bestimmten Zusammenhang eingereiht sind. Gerade darin, daß der Lehrer über diese maßgebenden Zweckgedanken und dabei über ein gewisses Maß geistiger Beweglichkeit so verfügt, daß er diese Prüfung in selbständigem Denken anzustellen vermag, daß er sich jedem Angebot von Mitteln gegenüber kritisch zu verhalten imstande ist, besteht ein wesentliches Stück seiner pädagogischen Bildung. Mag die experimentelle Beschäftigung mit Fragen des Unterrichts Überlegungen über Wesen und Wert, über Vorteile und Nachteile der formalen Bildung anregen, — zu einem Ergebnis können sie nur führen, wenn sie mit Gesichtspunkten verknüpft werden, die anderen Ursprungs sind.¹⁾

Also, die Bemühungen um die Herstellung einer exakten psychologischen Erfahrungsgrundlage in allen Stücken, die sich auf das Schulkind, auf Unterrichtsverfahren usw. beziehen, in Ehren! Es wäre töricht, wenn sich die „herkömmliche Pädagogik“ gegen den Versuch, den pädagogischen Bau wohnlicher und zweckmäßiger einzurichten, gleichgültig oder gar ablehnend verhalten wollte; aber es wäre nicht minder töricht, sich am Abbruch zu beteiligen, wenn man eben erst angefangen hat, einige wenige Baumaterialien zusammenzutragen, und sich zudem außerstande erklärt, bei der Aufstellung eines

1) Vgl. Meumann a. a. O. II. S. 423.

Bauplans mitzuwirken. Auch in der Pädagogik kommt vor der Methodologie die Teleologie. Die Mittel wählt man nach dem Zweck, deren höchster den wechselnden Zeitströmungen entrückt ist.¹⁾

Meumann hebt in der ersten Vorlesung hervor, daß man „naturgemäß mit allen Anwendungen der neuen Forschungsweise auf die Praxis der Erziehung und des Unterrichts so vorsichtig als möglich sein müsse.“²⁾ Theoretisch scheint diese berechtigte Warnung wenig beachtet. Denn die summarischen Urteile über das bisherige Unterrichtsverfahren sind doch zum mindesten sehr gewagt. Es wird betont, daß der Lehrer durch die „experimentelle Pädagogik“ zu einer selbständigen Begründung seiner Methodik gelange. Nicht die Aufstellung von Regeln sei Ziel, sondern daß der Lehrende einmal dahin komme, sich selbst die Regel zu geben. Auch wird der bisherige Unterricht getadelt, weil er zu wenig die geistige Selbständigkeit anrege und die Spontaneität der Kinder ersticke. Das sind sehr löbliche Ziele; aber sie gehören sozusagen zum eisernen Bestand einer jeden rationellen Pädagogik. Pestalozzi müßte nicht gelebt, Herbart nicht gelehrt, Diesterweg nicht gewirkt haben, wenn es anders wäre. Daß sie nicht überall erreicht, ja nicht einmal allenthalben erstrebt werden, ist leider eine Tatsache, daß aber hierin eine Änderung herbeizuführen gerade die „experimentelle Pädagogik“, die doch nur eine empirische Grundlegung der pädagogischen Mittel-

1) „Es gibt keine pädagogische „Reformidee“ und keine erzieherische Torheit, der sich nicht die psychologischen Tatsachen irgendwie anpassen lassen, aber wir verdrehen den Sachverhalt, wenn wir deshalb glauben machen, daß die psychologischen Prozesse selbst das Endergebnis fordern, für das sie verwendet werden können.“ H. Münsterberg, Grundzüge der Psychologie I. S. 194.

2) Meumann a. a. O. I, S. 1.

lehre im weitesten Sinne des Wortes sein will, berufen sein sollte, darf billigerweise bezweifelt werden. Denn auch der experimentell ausgebildete und geschulte Lehrer kann doch nur bei seinem Lehrverfahren sich auf Ergebnisse der experimentellen Forschung stützen, aber nicht die Forschungsmethode in den Schulunterricht einführen. Das Schulkind ist kein Bündel von psychischen Funktionen, die der Analyse warten, sondern ein eigengeartetes Wesen, das auf Sympathie und Teilnahme rechnet, kein Objekt des auf Forschung und methodische Beobachtung eingestellten Psychologen, sondern ein Gegenstand der sorgenden Liebe des Lehrers, welcher sich unmittelbar in seine Interessensphäre zu versetzen weiß.¹⁾ Im Unterrichtsverkehr kann und darf nicht experimentiert werden, wenn nicht die pädagogische Temperatur verloren gehen soll. Handelt es sich aber um die Einführung der auf experimentellem Wege gefundenen methodischen Ergebnisse in den Unterricht, so ist auch hier die Gefahr gedankenloser Schablonisierung keineswegs ausgeschlossen und der Mechanismus, dem Meumann mit Recht den Krieg erklärt, droht um so eher, je tiefer die Stufe der Anwendung liegt und je unanfechtbarer und einfacher die Regeln sich geben.

Diese Befürchtung wird von einem Manne geteilt, der wohl ein Recht hat, in diesen Fragen gehört zu werden. Wundt²⁾ steht der „angewandten Psychologie“ mit Besorgnis und Mißtrauen gegenüber, er mahnt zur Vorsicht und erinnert an die lange und vornehme Zurück-

1) Danach ist auch das von Meumann II. S. 40 über die Erfahrungen befreundeter Lehrer Mitgeteilte zu beurteilen. Vgl. dazu Münsterberg, Grundzüge der Psychologie, Leipzig 1900. S. 197 und derselbe, Psychology usw. S. 82—84.

2) Vgl. Wundt, W. Psychologische Studien V. Bd. Leipzig 1910. „Über reine und angewandte Psychologie.“ II. S. 10—17.

haltung der Naturwissenschaften, die sie sich auferlegt, ehe sie den praktischen Aufgaben des Lebens sich zuwandten. Ganz besondere Vorsicht sei angebracht bei der Anwendung der Psychologie auf das pädagogische Feld um der wichtigen Interessen willen, die damit verknüpft seien. Er unterscheidet drei Arbeitsgebiete mit besondern Aufgabengruppen, die er als praktisch-technische, praktisch-theoretische und rein theoretische bezeichnet. Der ersten weist er die Lern- und Lehrmethoden zu, sowie die Untersuchungen über Erholung, Übung und Arbeit, der zweiten die Begabungsunterschiede, auch Ermittlungen über Aufmerksamkeit und Interesse, der dritten endlich die Entwicklungsgeschichte des Kindes. Letztere hält er um der Voraussetzungen willen aus der reinen und allgemeinen Psychologie für einen besonders schwierigen Erforschungsgegenstand. Übrigens findet er begreiflich, daß gerade die Pädagogik zu „nutzbringender Anwendung“ besonders einlade, zumal da „aus dem Kreise der Pädagogen selbst ein lebhaft gefühltes Bedürfnis nach tieferer psychologischer Begründung ihrer Erfahrungen und nach Überwindung der so vielfach zur bloßen Schablone gewordenen Traditionen philosophischer Schulpädagogik entgegenkomme“; und eben darum auch verzeihlich, wenn man sich darüber hinwegsetze, daß die experimentelle Psychologie heute noch „eine erst tastend vordringende, in den wichtigsten Fragen noch zwischen weit divergierenden Anschauungen schwankende Disziplin“ sei. Wenn er daher auch dem Versuch, eine „experimentelle Pädagogik“ als selbstständige empirische Wissenschaft zu etablieren, skeptisch gegenüberzustehen scheint, so verkennt er doch nicht den Wert der geleisteten Arbeit. „Es bleibt immer wertvoll, wenn der Lehrer und Erzieher die Resultate

seiner eignen praktischen Erfahrung in Schule und Haus durch deutlich greifbare experimentelle Resultate bestätigt oder traditionelle Vorurteile durch sie widerlegt sieht“. Allerdings seien auch Gefahren und Nachteile für beide Gebiete, für das psychologische sowohl wie für das pädagogische, zu befürchten. Für jenes drohe eine Verengung des Arbeitsgebietes, so daß „die Psychologie der Pädagogik zur Beute werden“ könne, für die Pädagogik „eine schablonenhafte Anwendung experimenteller Ergebnisse, bei der leicht die Einsicht in die Bedingungen und die Grenzen solcher Anwendung abhanden kommt“ — also gerade das Gegenteil von dem, was Meumann erhofft. Dazu komme, daß durch die natürliche Bevorzugung der ersten Aufgabengruppe und durch das dadurch bedingte Vordrängen der rein technischen Fragen nur allzu leicht unter den praktischen Pädagogen „der glücklich überwundene Aberglaube“ wieder erweckt werde, „die Technik des Auswendiglernens sei eine Hauptaufgabe des Unterrichts, und durch eifrige Gedächtnisübung seien schließlich alle Ziele der geistigen Bildung erreichbar“.

Wenn wir nun auch so weitgehende Befürchtungen nicht teilen, weil wir die praktische Pädagogik aus andern Gründen vor so groben Rückfällen gesichert glauben, so sind sie doch geeignet, allzu sanguinische Hoffnungen auf ihr rechtes Maß zurückzuführen und die Mahnung zu einem vorsichtigen Vorgehen zu unterstreichen. Jedenfalls ist das alte Wort: *Vous voulez mécaniser l'éducation* hier als Warnung angebracht.

Nicht um eine Kriegserklärung gegen die Forschungsarbeit, welche sich „experimentelle Pädagogik“ nennt, handelt es sich, sondern lediglich um eine Art von Grenzberichtigung.

Pädagogik ohne Psychologie gibt es nicht. Aber über die Stellung der letzteren im pädagogischen System bestehen verschiedene Auffassungen. Wie es geboten war, für das Recht der Psychologie einzutreten, so mußte an die ihr durch die Natur der Sache gesetzten Schranken erinnert werden, sobald die Gefahr droht, daß durch mögliche Übergriffe Verwirrung herbeigeführt wird.

Im wesentlichen steht auf dem dargelegten Standpunkt auch H. Münsterberg, der sich wiederholt über diese Materie geäußert hat. Auch er will den Lehrer nicht zu einem Experimentator gemacht wissen, weil wir „uns nicht gleichzeitig in antagonistischen Akten der Stellungnahme üben und vervollkommen können“. Aber er hält die Zeit einer real substantial Applied Psychology für gekommen und fordert eine eigentliche Educational psychology, welche die Errungenschaften der experimentellen Psychologie, der theoretical „new“ psychology, den Bedürfnissen der Pädagogik dienstbar macht. Sie muß sich auf dem gesicherten Grund der allgemeinen Psychologie aufbauen, ihr Material sorgfältig auslesen und langsam und vorsichtig voranschreiten. The teacher must constantly refer the special facts to a consistent theory of the whole; only if he sees psychology in the right perspective can he coördinate the various special results.¹⁾

Übrigens birgt der Erziehungsgedanke an sich gewisse Schwierigkeiten, denen die Theorie nicht aus dem Wege gehen darf. Nur auf einige wollen wir hinweisen. Daß sich von einem bestimmten Zeitpunkt ab eine ganz neue Kausalreihe in den schon begonnenen Entwicklungsgang des zu Erziehenden einschiebt und den Anspruch erhebt, in siegreicher Konkurrenz mit der Naturreihe des Zu-

1) Münsterberg, Psychology and the teacher. S. 95 und 97.

falls dem weiteren Verlauf Sinn und Zweck zu geben, kann als die Innenseite des Erziehungswerkes angesehen werden. Vorausgesetzt wird die dauernde Wirksamkeit der neuen Reihe. Denn wenn auch die natürliche stück- und streckenweise mit ihr zusammenfällt, so kann man dies doch nicht vorauswissen. Da jenes aber nicht zutrifft, so spricht man von „verborgenen Miterziehern“ und meint damit eine unbestimmbare Anzahl von unkontrollierbaren Einwirkungen aus Natur und Gemeinschaft, welche nicht nur den Zusammenhang der erziehlichen Maßnahmen, sondern auch die Feststellung ihrer Wirkung unmöglich machen. Die Erziehung muß immer mit der Möglichkeit rechnen, daß ihre Absichten zu Schanden werden und der Feind Unkraut sät. So erhält sie etwas Fiktives und gleicht dem Bauen in einen Strom. Der Sachverhalt kompliziert sich dadurch, daß der mit ihrer Hilfe erstarkende Wille des Zöglings mit in Rechnung zu stellen ist. Herbart schreibt zwar den Knaben eines gewissen Alters ein tiefes Gefühl dafür zu, daß sie erzogen werden möchten. Aber gewichtiger erscheint der Gedanke, daß sie sich gern alles selbst verdanken wollen. Aus all dem erklärt es sich, daß man Erziehungsresultate höchstens nach dem Satze *post hoc ergo propter hoc* festzustellen vermag. Anders scheint die Sache zu liegen, sobald man es mit unmittelbaren Reaktionen auf erziehliche Einwirkungen zu tun hat, sobald darstellbares Wissen, Äußerungen des Verstehens, Fertigkeiten in Betracht kommen, also in allen Fällen, in welchen sich die erziehliche Tätigkeit örtlich und zeitlich beschränkt. Der Unterricht ist seiner Wirkung sicher, so weit es sich um Handgreiflichkeiten handelt, die sich prüfen lassen. Aber die Nebenprodukte lassen sich nicht prüfen und doch sind sie meistens

wichtiger als die Hauptsache. Sobald die Ausbildung geistiger Kräfte, wie Urteil, Scharfsinn, Kombinationsgabe, Abstraktionsfähigkeit, in Frage steht, macht auch die unterrichtliche Einwirkung keine Ausnahme. All diese Schwierigkeiten werden vermehrt, wenn man bedenkt, daß die bei diesen Erwägungen vorausgesetzte Einheitlichkeit der Erziehung nicht besteht und daß sie durch keinen, wenn auch noch so sorgfältig bis ins einzelne festgestellten Plan, in dessen Ausführung sich mehrere teilen, verbürgt werden kann.

Mögen uns auf diesem Wege Zweifel an der Wirkung der Erziehung aufsteigen, so scheint sich eine vom Erziehungsobjekt anhebende Betrachtung zu dem Gedanken zuzuspitzen, daß sie in gewissen Fällen statt Förderung Schwierigkeiten und Hindernisse schafft. — Die Kenntnis der Entwicklungsgeschichte des Individuums in ihrer typischen Gestaltung schließt noch keineswegs die Kenntnis des geist-leiblichen Substrates des bestimmten Individuums ein. Aus den Lebenserfahrungen schließen wir rückwärts auf die besondere Eigenart des einzelnen und versuchen neuerdings auf empirischem Wege durch Analyse und Experiment mit Hilfe der Vererbungslehre zu dem Begriffe besonderer Fähigkeiten vorzudringen. Jedes Kind ist nach den in ihm angelegten realen Möglichkeiten ein besonderes Wesen, ein Individuum ineffabile. Aber wenn wir nun auch imstande wären, die einzelnen Komponenten des individuellen Ganzen festzustellen, so ist damit ihr Soll-Verhältnis zu einander nicht berührt. Was aus solchen Gegebenheiten werden soll, darüber befinden die Überlegungen, die sich zur pädagogischen Zwecklehre verdichtet haben. In der Erfahrung erscheint das Individuum gewissermaßen als Kreuzungspunkt der verschiedensten Inter-

essen und der Gedanke einer allen Kultureinwirkungen gleichmäßig offen stehenden Persönlichkeit, die sich wählend oder verwerfend mit ihnen auseinandersetzt, hat zu einer Art von Nivellement geführt, das sich in Begriffen, wie „vielseitiges gleichschwebendes Interesse“ oder „harmonische Bildung“ usw. niederschlug. So kann es kommen, daß man, wie M. de Montaigne anmerkt¹⁾, viel Zeit darauf verwendet, Kinder zu Dingen zu erziehen, zu denen sie die Natur nicht bestimmt hat, und an Beispielen fehlt es nicht, daß sich jemand trotz der Erziehung und unter allerlei Martyrium zu dem ihm vorgezeichneten Berufe endlich durchfindet. Auf der andern Seite ist das deutliche Sprechen besonderer Begabung selten, Mißverständnisse sind schwer zu heilen und die für alle bereit gestellten Güter sind zu wichtig und wertvoll, als daß die zur Erziehung Berufenen es von der Neigung der Unerfahrenen abhängig machen dürften, wie weit sie daran teilnehmen wollen. Trotzdem setzt die Individualität Grenzen und es liegt eine Härte darin, die Jugend mit Dingen zu beschäftigen, die ihrer Fähigkeit und ihrem Interesse gleich fern liegen.

Daher werden wir von hier weiter geführt zu der Frage, wie weit das Erziehen zu einem Aufnötigen werden dürfe. Der Gedanke, daß die Erziehung zugunsten einer ungewissen Zukunft dem Zögling die Gegenwart verkümmere und daß hierin eine grausame Unehrllichkeit liege, ist oft erörtert worden und man hat daraus den Kanon abgeleitet, daß keine Erziehungsmaßregel nur von der Zukunft her ihre Rechtfertigung empfangen solle, daß alle Beschäftigung der Jugend mit ihrem

1) Montaigne, *Ausg.* 1771 *Londres*. I. L. Chap. 25. II. Bd. 44. *On employe beaucoup d'âge à dresser des enfants aux choses auxquelles ils ne peuvent prendre pied.*

nächsten Ziel auch das natürliche Maß von Genuß, Freude und Genügen mit sich führen müsse¹⁾). Aber alles Erziehen ist ein Eingriff in die individuelle Eigenart. Je mehr diese zum Bewußtsein kommt, um so deutlicher wird jener gefühlt. Aber so sehr die äußere Einwirkung als Zwang empfunden wird, so zielt sie doch dahin, daß der Zögling selbst diesen Zwang will. Aus der Unfreiheit soll die Freiheit geboren und der Geführte sein eigener Führer werden. In dem Wie? drängt sich die ganze Erziehungsaufgabe zusammen. Wie wenig man sich um diesen Sachverhalt kümmerte, zeigt insbesondere jenes Kapitel in der Geschichte der Pädagogik, welches uns von der barbarischen Härte in der Unterdrückung aller eigenen Willensregungen der Jugend erzählt. Diese Rohheiten sind überwunden. Aber an ihre Stelle sind feinere Formen getreten, die innerlich nicht weniger schmerzhaft empfunden werden. Wie oft wird das Lehren zu einem plumpen Aufnötigen bei den nicht seltenen Naturen, die alles, was zu ihrem Eigentum werden soll, sich selbst verdanken müssen, denen sich die zurückhaltende Sparsamkeit des Lehrers in die fruchtbarste Anregung umsetzt! Ihnen stehen andere gegenüber, die willig und bereit sind, alles in sich aufzunehmen, was Schule und Unterricht bieten. Das Pflichtgefühl läßt es nicht dahin kommen, daß ihnen das Mißverhältnis ihres Erwerbs zu den eigenen Mitteln zum Bewußtsein kommt, oder daß sie etwas von Zwang verspüren. So werden sie

1) Schleiermacher, Erziehungslehre. „Jede pädagogische Einwirkung stellt sich dar als Aufopferung eines bestimmten Momentes für einen künftigen; und es fragt sich, ob wir befugt sind solche Aufopferungen zu machen? Schon das allgemeine Gefühl spricht sich dagegen aus.“ S. 71. „Es entsteht der Kanon; alle Vorbereitung muß zugleich unmittelbare Befriedigung, und alle Befriedigung zugleich Vorbereitung sein.“ S. 599.

„überunterrichtet“, d. h. sie lassen sich Dinge aufnötigen, die sie innerlich belasten, ihre geistige Entwicklung hemmen statt sie zu fördern, ihre Willensregungen niederhalten und ihre Tatkraft lähmen, so daß sie in einer Rüstung ins Leben treten, die für sie zu groß und zu schwer ist. Der Satz, daß Erziehung Anpassung, zeigt sich von hier in einem neuen Licht und der Begriff der Overeducation wird zu einer nicht zu überhörenden Warnung.¹⁾

Während die Theorie sich in der Aufzählung der von einem Erzieher und Lehrer zu fordernden Eigenschaften kaum genug tun kann, ist die psychologische Betrachtung des Pädagogen vernachlässigt worden. Man pflegt in erster Linie zu fordern, daß sich der Erzieher zum Zögling herablasse, d. h. daß er dessen geistigen Zustand in sich nachbilde, sich in seinen Gedankenkreis und seine Interessensphäre versetze. Er soll das und man sieht es vielfach an wie das Ergebnis eines Entschlusses. Aber es ist vielmehr Gabe, Instinkt. Vielen gelingt es trotz aller Mühe nicht, sie bringen es nur zur abschreckenden Karikatur. Andern ist es nicht Rolle, sondern Natur, Bedürfnis. Dilthey²⁾ setzt in das besondere Hervortreten dieser Eigenschaft die eigentliche pädagogische Begabung, das Kennzeichen des pädagogischen Genius, erinnert an Pestalozzi und zitiert ein Wort des Sokrates bei Plato: „Eine ungebrochene Naivetät im Grunde der Seele nähert den pädagogischen Genius dem Kinde“. Weit abliegend von theoretischen Erwägungen wird diese geistige Verfassung nach seiner Meinung durch

1) Der Satz: You are overeducated for your intellect, wird dem Herzog Wellington zugeschrieben. Vgl. W. Wetz, a. a. O. S. 27.

2) Dilthey in der schon erwähnten Abhandlung: Über die Möglichkeit usw.

Bildung nicht gefördert, eher gehemmt, vielleicht vernichtet. Er verweist auf den Volksschullehrer, dessen aus naiven Jugenderfahrungen genährte pädagogische Kraft sich gegen Bildungseinflüsse behauptete. — Es scheint jedoch geboten, von hier etwas weiter zu sehen. Nach Gewohnheit und Herkommen ist es allenthalben erste Sorge, diejenigen, welche erziehend und lehrend auf die Jugend zu wirken berufen sind, mit jenen Kenntnissen und Wissenschaften auszurüsten, welche sie dieser zu vermitteln haben, und man schätzt meistens ihren Wert nach der hierin erreichten Höhe. Nun ist dies ohne Zweifel eine unerläßliche Voraussetzung, aber mindestens gleich wichtig erweist sich die Summe jener teils angeborenen teils erworbenen Eigenschaften, welche die Individualität konstituieren, sich im Verkehr mit der Jugend offenbaren und psychologischer Analyse zugänglich sind. So bestimmt z. B. das sogenannte Temperament des Lehrers nicht nur das Tempo, sondern auch Geist und Temperatur der Unterrichtsarbeit, von ihm hängt es vorzugsweise ab, ob Freude und Frische oder Druck und Grämlichkeit sie beherrschen. Es macht einen Unterschied, ob der Lehrer in Mienen und Haltung seiner Schüler zu lesen versteht: ob das Fluidum der Klassenstimmung sich ihm mitteilt, oder ob er nur Sprech- und Aufsagemaschinen vor sich hat, ob er als abhängiger Gehilfe des Lehrbuchs figuriert und nur das von dieser Autorität sprachlich Festgelegte gelten läßt, oder ob er den Verkehr ohne Scheidewand und Krücke vorzieht und es liebt, diejenigen zu ermutigen, welche eigene Pfade suchen. Groß und vielseitig sind die Ansprüche an seine Selbstbeherrschung. Der eine folgt leicht und gern der Neigung, sich in breiter Darstellung des Tatsächlichen zu ergehen, während der andere die Aufmerk-

samkeit auf das Gedankliche leitet und rasch den Höhen der Abstraktion zueilt. Schwerlich werden es dieselben Köpfe sein, bei denen sie auf Resonanz rechnen können. Wie leicht wird der Gründliche zum Erzeuger der Langweile und der Redegewandte zum unfreiwilligen Förderer der Zerstreuung! Man stelle sich die Situation vor, wenn der Schüler rascher denkt und tiefer zu bohren wünscht, als der Lehrer kann und das Bedürfnis hat, wenn alle Autorität sich gleich der Polizei auf die amtliche Qualität stützt und kein Schüler etwas inne wird von einer vom Wohlwollen durchleuchteten geistigen Überlegenheit! Diese und ähnliche Überlegungen weisen mit Nachdruck auf die Wichtigkeit der Lehrerbildung und insbesondere der Lehrerauslese. Mit dem wachsenden Bildungsmaterial einerseits und der Verfeinerung der technischen Mittel andererseits nimmt die Gefahr zu, daß sich das Bildungsgeschäft immer mehr zu einem äußerlichen Weitergeben von Stoffen verflacht, wobei die persönlichen Qualitäten gleichgültig sind. Es wird die Frage zu untersuchen sein, ob in der Tat theoretische Bildung die natürliche pädagogische Gabe herabsetzt, ob wir den Lehrer in dem Maße von dem Schüler entfernen und die Unmittelbarkeit und damit den Erfolg seiner Einwirkung zerstören, in welchem wir seine Bildung vertiefen und seine Gelehrsamkeit erhöhen, und welche Wege Reflexion und Studium einzuschlagen haben, um die natürlichen Erziehereigenschaften nicht nur zu erhalten, sondern zu fördern.

Zweierlei mag sich vielleicht aus diesen Betrachtungen ergeben. Einmal, daß trotz aller Versuche auf dem Gebiete der Erziehung die Voraussetzungen und Bedingungen des Erfolgs von persönlichen Faktoren zu lösen und sie zu objektivieren, es sich für theoretische und

praktische Erwägungen gleich deutlich herausstellt, daß es wesentlich Personen sind, auf die im letzten Grunde alles ankommt, ein Ergebnis, das auch die Geschichte der Pädagogik bestätigt, zum andern, daß es dringend not tut, die dem Außenwerk der Erziehung, als Lehrstoffen, Unterrichtskursen, Schulorganisationen und Methoden zugewendeten und immer mehr in die Breite gehenden Studien durch nach innen, auf den Erziehungsgedanken selbst gerichtete zu ergänzen und dadurch die Auffassung des ganzen Erziehungswerkes zu vertiefen.



Namenregister

- Anguilli 118
 Ardigò 119
 Aristoteles 27, 28, 141,
 152
 Augustin 34
 Baco von Verulam 37,
 38
 Bahrdt 47
 Bain 113
 Baldwin 111
 Barth 3, 5, 109
 Basedow 14, 15, 16,
 29, 46
 Baur 91
 Beneke 61, 62, 64, 68,
 84, 139
 Bernard 116
 Blasche 78
 Böhl 95
 Boone 114
 Brauer 53
 Brzoska 62, 136, 140,
 142
 Campe 46
 Campanella 38
 Cato major 30
 Cheiron 4
 Cicero 6, 31
 Comenius 11
 Compayré 40, 45, 115
 Cormenin 143
 Cramer 4, 5, 6, 25, 26,
 29, 30, 31
 Curtman 72
 Darwin 2, 111
 Descartes (Cartesius)
 37
 Dietering 59
 Diesterweg 174
 Dilthey 126, 146, 157,
 183
 Döring 103, 130, 162
 Domin 102
 Dreßler 62
 Dupanloup 115
 Dürr 159
 Dursch 97
 Entner 57
 Ernst d. Fromme 172
 Fénelon 22
 Fichte 53, 55
 Francke 12, 39
 Friebe 70
 Fritsch 47
 Fröbel 122
 Galilei 37
 Gedicke 29
 Gerard 168
 Gerland 3
 Gille 148
 Gomperz 111
 Graser 76
 Guyau 117
 Häberlein 163
 Hartenstein 59
 Hase 46
 Hegel 57, 84, 142, 158
 Helvetius 52
 Heman 11
 Herbart 53, 59, 68, 83,
 87, 89, 142, 160, 174,
 179
 Hieronymus 22
 Hirzel 122
 Iselin 51
 Jean Paul 129
 Joly 115
 Kahnt 158
 Kant 53, 68, 70
 Krapp 25, 27
 Körte 136
 Krause 82
 Kreibitz 108
 Kühn 53
 Lactantius 33
 Lange 8
 Lasson 144, 145
 Le Bon 116
 Lehmann 137, 149, 151
 Leibniz 45
 Letourneau 2
 Lindner 102
 Locke 41, 44, 115
 Luther 36
 Marion 116
 Melanchthon 37
 Meumann 168, 169,
 170, 173, 174, 175

- Montaigne de 10, 42,
 Morhof 40, 41 [181
 Motz 70
 Münsterberg 158, 159,
 166, 174, 175, 178
 Natorp 151, 153, 154,
 156
 Neander 37
 Niemeyer 70, 83
 Niethammer 74
 Oken 78
 Osterheld 78
 Ostwald 21
 Palmer 92
 Paulus 7
 Pauly 4, 6, 24
 Pestalozzi 15, 16, 122,
 174, 183
 Philo 29
 Plato 25, 26, 152, 183
 Platz 65
 Pölitz 139
 Pythagoras 25
 Quintilian 31
 Ratichius 11, 38
 Raumer v. 45
 Rein 91
 Renan 115
 Rhoden v. 65
 Rickert 158
 Röth 25
 Rochow v. 18
 Romano 121
 Rosa 117
 Rosenkranz 83, 142,
 143
 Rousseau 41, 43, 44,
 171
 Sailer 96
 Saint Pierre 40
 Saverio de Dominicis
 117
 Schärer 41
 Schelling 58, 76
 Schleiermacher 65, 69,
 160, 171, 182
 Schmid 8
 Schmid-Schwarzen-
 berg 100
 Schopenhauer 110
 Schultze 113
 Schwarz 71, 72, 83
 Schweizer 65
 Seneca 7, 31
 Siciliani 117
 Sokrates 25, 183
 Spencer 113, 129, 130
 Steinmetz 3
 Stöckl 98
 Stoy 89, 135, 156
 Strümpell 53, 59
 Stuart Mill 111
 Taurellus 101
 Tetens 51
 Thaulow 57, 137, 143,
 158, 159
 Trapp 47, 48, 49, 167
 Trotzendorf 37
 Vergerio 11
 Vetter 82
 Vives 8, 35, 36
 Vogel A. 107
 Vogel P. 55
 Vogt 12, 53
 Wagner 80
 Wahrmund 112
 Waitz 2, 85
 Weigl 106
 Weiller 73
 Weiß 140, 142
 Wellington 183
 Wetz 22, 183
 Wickert 65
 Widmer 96
 Willmann 27, 85, 106
 Wolf J. 3
 Wolf Ch. 45
 Wolf F. A. 136
 Wundt 165, 166, 175
 Zezschwitz 94
 Ziller 69, 87, 135, 137,
 159, 160, 163,



Didaktische Kezereien. Von Schulrat Professor Dr.

H. Gaudig. 2. Auflage. Geh. M. 2.—, in Leinwand geb. M. 2.60.

„Das Buch bietet interessante Ausführungen über verschiedene wichtige Punkte des Unterrichts und der Erziehung. Sie bilden keine systematische Pädagogik; doch zieht durch das Ganze ein einheitlicher Gedanke, um den sich die Darlegungen gruppieren. Es ist die Forderung, die Schülerinnen zur Selbsttätigkeit, zum Denkenwollen und freien Denkenkönnen zu erziehen, sie für das Leben zu bilden und sie zur Fortbildung nach der Schulzeit zu befähigen. Um die freitätige geistige Kraft zu entwickeln, muß der Stoff zweckmäßig ausgewählt und die herrschende Lehrweise in mancher Hinsicht geändert werden. Der Verfasser hat die weibliche Jugend im Auge und weist oft auf die Eigenart des weiblichen Geistes, auf den Unterschied in der Bealagung zwischen Knaben und Mädchen hin. Die psychologisch begründeten Ausführungen sind gedankentief, geistreich und geben zum Teil neue Richtlinien für die Praxis des Unterrichts.“
(Literarische Beilage zur „Schulpflege“.)

Didaktische Präudien. Von Schulrat Professor Dr.

H. Gaudig. Geh. M. 3.60, in Leinwand geb. M. 4.40.

„Es ist ein tüchtiges Buch, das hier vom Verfasser der ‚Didaktischen Kezereien‘ vorliegt. Und es werden für viele — neue didaktische Kezereien sein. Sie werden die vielen feinsinnigen Bemerkungen, vor allem die kritischen, gar nicht anders bezeichnen können. Desto mehr aber können Fortgeschrittene, Reformer, sich des Buches freuen, das ihnen ein starker Bundesgenosse in den Kämpfen um eine neue Pädagogik sein kann. Nicht nur für die Interessenten der höheren Schulen, sondern auch für den Volksschullehrer, überhaupt für alle, die die Schulnöte unserer Zeit empfinden und erkannt haben, empfehlen wir das Buch aufs wärmste. Es wird helfen, uns auf dem Wege der Reform weiterzuführen.“
(Leipziger Lehrerzeitung.)

Grundfragen der Schulorganisation. Von Studienrat Dr. G. Kerschensteiner.

Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen. 2., vermehrte und verbesserte Auflage. Geh. M. 3.60, in Leinwand geb. M. 4.20.

„In klarer, edler Sprache treten die Gedanken in den Reden wie in den Aufsätzen gleich lichtvoll hervor; die wahre Begeisterung des Verfassers für seine Lebensaufgabe berührt um so wohlthuender, als sie nirgends ins Leere greift, sondern überall der Wirklichkeit Rechnung trägt; der Verfasser hat vollkommen das Recht, als Wegweiser aufzutreten, da er in erfolgreicher Arbeit selber den Weg gegangen ist und energisch weitergeht, der zu seinem Ziele führt.“
(Zeitschrift für das Gymnasialwesen.)

Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. Von Studienrat Dr. G. Kerschensteiner.

Geh. M. 1.—, geb. M. 1.40.

„... Was man unter staatsbürgerlicher Erziehung zu verstehen, welchem Ziel man hier tatsächlich zustreben habe, das genauer zu untersuchen war sicher zeitgemäß; der Ruf nach solcher Erziehung erschallt ja gegenwärtig verschiedentlich, und schiefe Vorstellungen des Möglichen, des Fruchtbaren, des Gesunden stellen sich offenbar leicht ein. Kerschensteiner war der berufene Mann, darüber mit Ernst, Energie und Klarheit zu reden... Eine Menge edel geformter, schlagkräftiger Gedanken ließe sich herausheben. K. vertritt hier wie früher einen Idealismus, mit dem sich psychologischer Realismus eigenartig verwebt. Wenn er dankend bekennt, von John Dewey wertvolle Anregungen empfangen zu haben, so mag sein eigenes Denken und Wirken mindestens so anregend werden wie das jenes bedeutenden Amerikaners.“
(Deutsche Literaturzeitung.)

Staatsbürgerliche Erziehung. Von Dr. F. W. Foerster.

Vortrag, gehalten in der Gesellschaft zu Dresden. Geh. M. 1.—

Der Verfasser sucht darzulegen, daß man in der bisherigen Diskussion über die staatsbürgerliche Vorbereitung der Jugend die Bedeutung der Belehrung über staatliche Einrichtungen sehr übersehen und nicht bedacht habe, daß allein die rechte Charakterbildung auch die rechte staatsbürgerliche Gesinnung gewährleiste. Es gibt eine Reihe von Vorschlägen, wie man in der beruflichen Fortbildung das ethische Moment mehr zur Geltung zu bringen und wie man ferner durch Anleitung der Jugend zur Selbstregierung und Selbstverwaltung das Verantwortlichkeitsgefühl entwickeln könne. Dann werden eine Reihe von Gesichtspunkten für die staatsbürgerliche Erziehung und Selbsterziehung der Erwachsenen gemacht, wobei an Beispielen gezeigt wird, wieviel wir hier von der staatlichen Kultur der angelsächsischen Rasse lernen können.

Andreae, Theoret. Pädagogik.

Zur Einführung in die Philosophie der Gegenwart. Von Prof. Dr. A. Riehl.

3. Auflage. Geheftet M. 3.—, in Leinwand gebunden M. 3.60.

„Riehls Buch gehört zu denen, welche eine Empfehlung nicht mehr nötig haben. In meisterhafter Darstellung führt er uns auf historischem Wege zu dem Punkte philosophischer Entwicklung, den er als Höhepunkt ansieht: Kant. Aber die Philosophie darf auch bei Kant nicht stehen bleiben, denn die besonderen Probleme werden ihr von der forschenden Wissenschaft geliefert. Und diese erstere Wissenschaft beherbergt heute den philosophischen Geist. Rob. Mayer, Helmholz, Herz sind seine Vertreter, und das Energiegesetz ist, der größte Fortschritt der allgemeinen Wissenschaftslehre seit der Kritik der reinen Vernunft.“ Auf Grund solcher Anschauung rückt Riehl auch die Erörterung über naturwissenschaftlichen und philosophischen Monismus in den Mittelpunkt. Aber die Philosophie ist nicht nur Wissenschaftslehre, sondern zugleich Kunst der Geistesführung. Hier kommt die Persönlichkeit des Philosophen zur Geltung, und hier gehört die Zukunft nicht etwa Riehls, der nach Riehls Urteil gerade hier am meisten vermag, sondern dem Goethe der Wanderjahre und des zweiten Teils des Faust. So ist auch Riehls Buch ein Wegweiser zu den beiden Zukunftsgrößen Kant und Goethe.“ (Straßburger Post.)

„Von den üblichen Einleitungen in die Philosophie unterscheidet sich Riehls Buch nicht bloß durch die Form der freien Rede, sondern auch durch seine ganze methodische Auffassung und Anlage, die wir nur als eine höchst glückliche bezeichnen können. Nichts von eigenem System, nichts von langatmigen logischen, psychologischen oder gelehrten historischen Entwicklungen, sondern eine lebendig anregend und doch nicht oberflächliche, vielmehr in das Zentrum der Philosophie führende Betrachtungsweise. . . Wir möchten somit das philosophische Interesse mit Nachdruck auf Riehls Schrift hinweisen. Wir wüßten außer F. A. Langes Geschichte des Materialismus — vor dem es die Kürze voraus hat — kaum ein anderes Buch, das so geeignet ist, philosophieren zu lehren.“ (Monatsschrift für höhere Schulen.)

Der Wille. Von Else Wentscher.

Versuch einer psychologischen Analyse. Geheftet M. 2.40, gebunden M. 2.80.

Gibt auf Grund einer die Resultate der modernsten wissenschaftlichen Untersuchung berücksichtigenden, dabei aber für jeden verständlichen Analyse der Willensvorgänge eine gründliche Einführung in die Probleme des Willens und der Willensfreiheit unter besonderer Berücksichtigung der für die Entwicklung einer gefestigten Persönlichkeit durch Erziehung und Selbst-erziehung wichtigen Seiten.

„Das Buch wendet sich nicht nur an einen engen Sachkreis, sondern an einen weiteren Kreis solcher, die für psychologisch-philosophische Fragen interessiert sind, und es ist besonders auch durch seine vielen Streifzüge in die pädagogische Provinz für alle die wertvoll, die sich mit Erziehung befassen. . . Man sieht, wie der Frau und Mutter diese Gedanken beständig im Hintergrunde des Bewußtseins stehen, wie sie sie durch das ganze Buch hindurch, auch auf scheinbar abgelegenen Gebieten, begleiten, so daß sie von den verschiedenen Punkten aus einen Weg zu Erziehungsfragen finden. . . Zudem scheint es mir eine interessante Illustration zu sein zu dem Thema ‚Die Frau und die Wissenschaft‘, ein schönes Beispiel dafür, was die Frau trotz ihrer Eigenart in wissenschaftliche Leistungen hineinzutragen vermag.“ (Centralblatt des Bundes Deutscher Frauenvereine.)

Einleitung in die Philosophie. Von Prof. Dr. Hans Cornelius.

Geheftet M. 4.80, in Leinwand geb. M. 5.60.

„Das Buch repräsentiert eine ernste und konsequente Denkarbeit. Keiner wird daran vorübergehen, der sich mit Erkenntnistheorie beschäftigt. Sicher aber wird jeder, der das Buch durcharbeitet, an philosophischer Schulung viel gewinnen.“ (Deutsche Literaturzeitung.)

„Die von Cornelius gegebenen Gesichtspunkte und Einleitungen führen tief namentlich in die Erkenntnistheorie und Psychologie hinein. Der Verfasser lüßt den Leser zu einem eigenen Standpunkte zu führen, ihm jene Einsicht in die rein empirische Bedeutung und in den Mechanismus aller Naturerklärung zu geben, wie wir dieselbe den Physikern Gustav Kirchhoff und Ernst Mach verdanken. . . Cornelius will Klarheit geben, nicht blenden. Leser, die einer tiefgründigen Untersuchung nicht aus dem Wege gehen, werden viel von ihm lernen.“ (Leipziger Zeitung.)

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin

ZEITSCHRIFT FÜR JUGENDWOHLFAHRT JUGENDBILDUNG UND JUGENDKUNDE DER SÄEMANN

Herausgegeben im Auftrage der Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge-Berlin, des Bundes für Schulreform Allgemeiner Deutscher Verband für Erziehungs- und Unterrichtswesen und der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung-Hamburg.

Schriftleitung: Dr. jur. Frieda Duensing-Berlin (für Jugendwohlfahrt), Carl Götze-Hamburg (für Jugendbildung) und Prof. Dr. Hans Cordsen-Hamburg (für Jugendkunde).

12 Monatshefte von je 4 Bogen Umfang. Vierteljährlich 2 Mark.

Flugschriften des Bundes für Schulreform

Allgemeiner Deutscher Verband für Erziehungs- u. Unterrichtswesen

1. Aufgaben und Ziele des Bundes für Schulreform

1910. Geheftet M. 1.—

Der Bund für Schulreform bezweckt den engeren Zusammenschluß und die gemeinsame Tätigkeit aller, die überzeugt sind, daß unsere Kultur eine Umgestaltung der Bildungsarbeit in Schule, Haus und Leben fordert, und daß für diese Arbeit die Entwicklung der jugendlichen Persönlichkeit und der Bildungsgehalt der Kultur der Gegenwart maßgebend sein müssen. Eine Erläuterung dieses Zweckes soll diese erste Flugschrift bieten. Außer Pädagogen und Schulmännern ist darin den Vertretern der wissenschaftlichen Psychologie und Jugendkunde, der Jugendfürsorge und der Hygiene das Wort gegeben, damit sie aus eigener Erfahrung und Lebensanschauung den Arbeiten des Bundes die Wege weisen und zeigen, daß nicht allein Schulmänner berufen sind, die Erziehungs- und Bildungsreform, die der Bund sich zum Zweck gesetzt hat, verwirklichen zu helfen.

Aus Natur und Geisteswelt

Jeder Band geheftet M. 1.—, in Leinwand gebunden M. 1.25

Auf dem Gebiete des Erziehungswesens erschienen u. a.:

Das dtsh. Bildungswesen in sein. geschichtl. Entwickl.: weil. Prof. Dr.

Allgem. Pädagogik: Prof. Dr. Th. Ziegler. (33.) [Fr. Paulsen. (100.)

Experimentelle Pädagogik: Dr. W. A. Lay. (224.)

Psychologie des Kindes: Prof. Dr. R. Gaupp. (213.)

Moderne Erziehung in Haus und Schule: Lehrer J. Tews. (159.)

Großstadtpädagogik: Lehrer J. Tews. (327.)

Das deutsche Unterrichtswesen der Gegenwart: Direktor Dr. K.

Rousseau: Prof. Dr. P. Hensel. (180.) [Knabe. (299.)

Pestalozzi: Sein Leben und seine Ideen: Prof. Dr. P. Natorp. (250.)

Herbarts Lehren und Leben: Pastor O. Flügel. (164.)

Friedrich Fröbel: A. v. Portugall. (82.)

Ausführlicher Katalog umsonst und postfrei vom Verlag

VERLAG VON B. G. TEUBNER IN LEIPZIG UND BERLIN

DIE KULTUR DER GEGENWART

IHRE ENTWICKLUNG UND IHRE ZIELE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. PAUL HINNEBERG

Teil I, Abt. 1.: **Die allgemeinen Grundlagen der Kultur der Gegenwart.**

Inhalt: Das Wesen der Kultur: W. Lexis. — Das moderne Bildungswesen: Fr. Paulsen. — Die wichtigsten Bildungsmittel, A. Schulen und Hochschulen. Das Volksschulwesen: G. Schöppa. Das höhere Knabenschulwesen: A. Matthias. Das höhere Mädchenschulwesen: H. Gaudig. Das Fach- und Fortbildungsschulwesen: G. Kerscheneiner. Die geisteswissenschaftliche Hochschulausbildung: Fr. Paulsen. Die naturwissenschaftliche Hochschulausbildung: W. v. Dyck. B. Museen, Kunst- und Kunstgewerbe-Museen: L. Pallat. Naturwissenschaftlich-technische Museen: K. Kraepelin. C. Ausstellungen, Kunst- und Kunstgewerbe-Ausstellungen: J. Lessing. Naturwissenschaftlich-technische Ausstellungen: O. N. Witt. D. Die Musik: G. Göhler. E. Das Theater: P. Schlenther. F. Das Zeitungswesen: K. Bücher. G. Das Buch: R. Pietschmann. H. Die Bibliotheken: F. Milkau. — Die Organisation der Wissenschaft: H. Diels. Geh. M. 16.—, in Leinwand geb. M. 18.—

Teil I, Abt. 5: **Allgemeine Geschichte der Philosophie.** Inhalt: Die Anfänge der Philosophie und die Philosophie der primitiven Völker: W. Wundt. — Die orientalische Philosophie des Altertums, Mittelalters und der Neuzeit. Indische Philosophie: H. Oldenberg. — Semitische Philosophie: J. Goldziher. — Chinesische Philosophie: W. Grube. — Japanische Philosophie: T. Jnouye. — Die europäische Philosophie. Altertum: H. v. Arnim. Mittelalter: Cl. Baumecker. Neuzeit: W. Windelband. Geh. M. 12.—, in Leinwand geb. M. 14.—

Teil I, Abt. 6: **Systematische Philosophie.** Inhalt: Allgemeines. Das Wesen der Philosophie: W. Dilthey. — Die einzelnen Teilgebiete. 1. Logik und Erkenntnistheorie: A. Riehl. 2. Metaphysik: W. Wundt. 3. Naturphilosophie: W. Ostwald. 4. Psychologie: H. Ebbinghaus. 5. Philosophie der Geschichte: R. Eucken. 6. Ethik: Fr. Paulsen. 7. Pädagogik: W. Münch. 8. Ästhetik: Th. Lipps. — Die Zukunftsaufgaben der Philosophie: Fr. Paulsen. 2. Aufl. Geh. M. 10.—, in Leinwand geb. M. 12.—

Ferner sind erschienen:

Teil I, Abt. 3, 1: **Die orientalischen Religionen.** Geh. M. 7.—, in Leinw. geb. M. 9.—

Teil I, Abt. 4, 1: **Geschichte der christlichen Religion.** Mit Einleitung: Die israelit.-jüdische Religion. Geh. M. 18.—, in Leinwand geb. M. 20.—

Teil I, Abt. 4, 11: **Systematische christliche Religion.** 2., verbesserte Auflage. Geh. M. 6.60, in Leinwand geb. M. 8.—

Teil I, Abt. 7: **Die orientalischen Literaturen.** Geh. M. 10.—, in Leinw. geb. M. 12.—

Teil I, Abt. 8: **Die griechische und lateinische Literatur und Sprache.** 2. Auflage. Geh. M. 10.—, in Leinwand geb. M. 12.—

Teil I, Abt. 9: **Die osteuropäischen Literaturen u. die slawischen Sprachen.** Geh. M. 10.—, in Leinwand geb. M. 12.—

Teil I, Abt. 11, 1: **Die romanischen Literaturen und Sprachen mit Einschluß des Keltischen.** Geh. M. 12.—, in Leinwand geb. M. 14.—

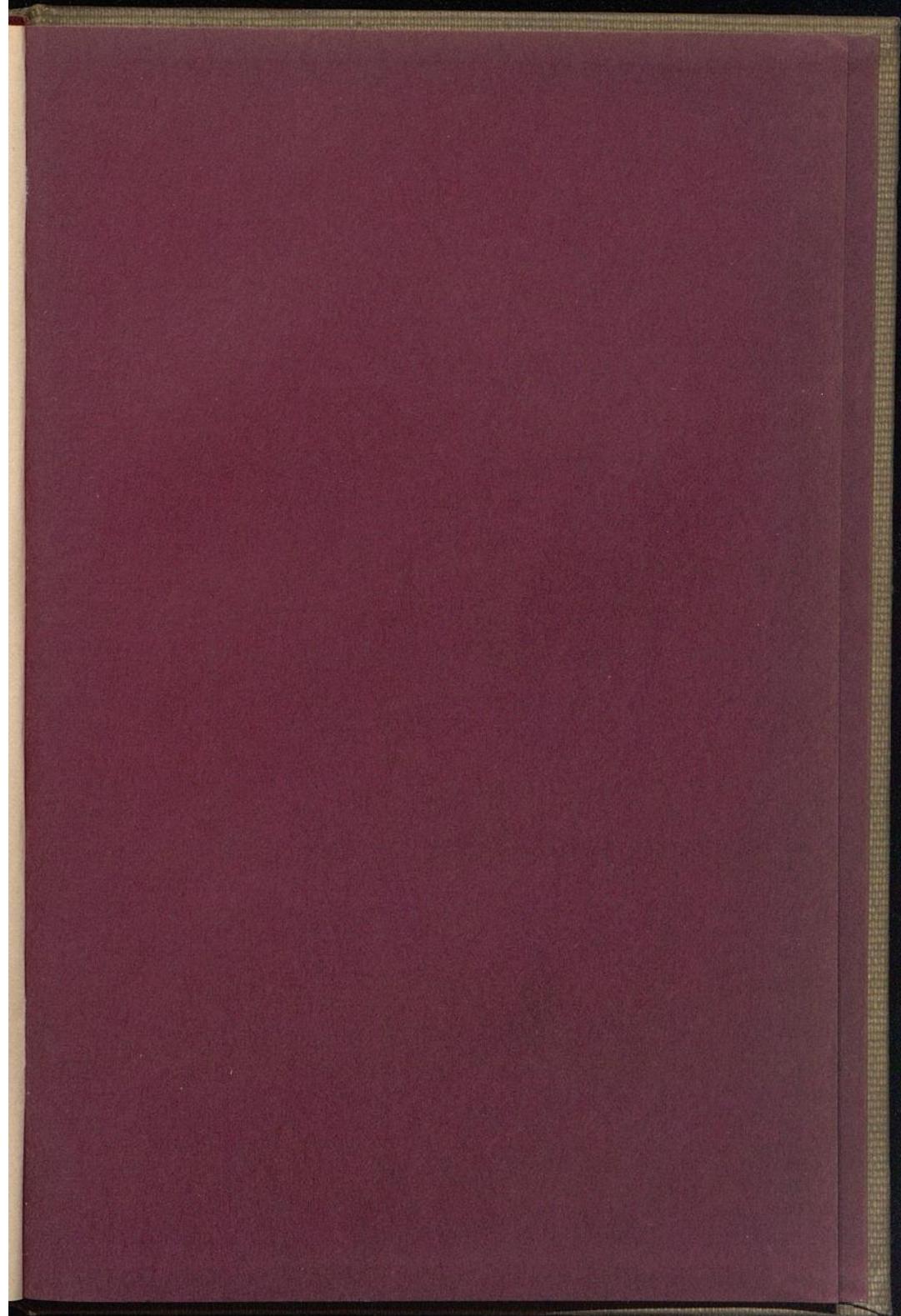
Teil II, Abt. 4, 1: **Staat und Gesellschaft der Griechen und Römer.** Geh. M. 8.—, in Leinwand geb. M. 10.—

Teil II, Abt. 5, 1: **Staat und Gesellschaft der neueren Zeit** (bis zur französischen Revolution). Geh. M. 9.—, in Leinwand geb. M. 11.—

Teil II, Abt. 8: **Systematische Rechtswissenschaft.** Geh. M. 14.—, in Leinwand geb. M. 16.—

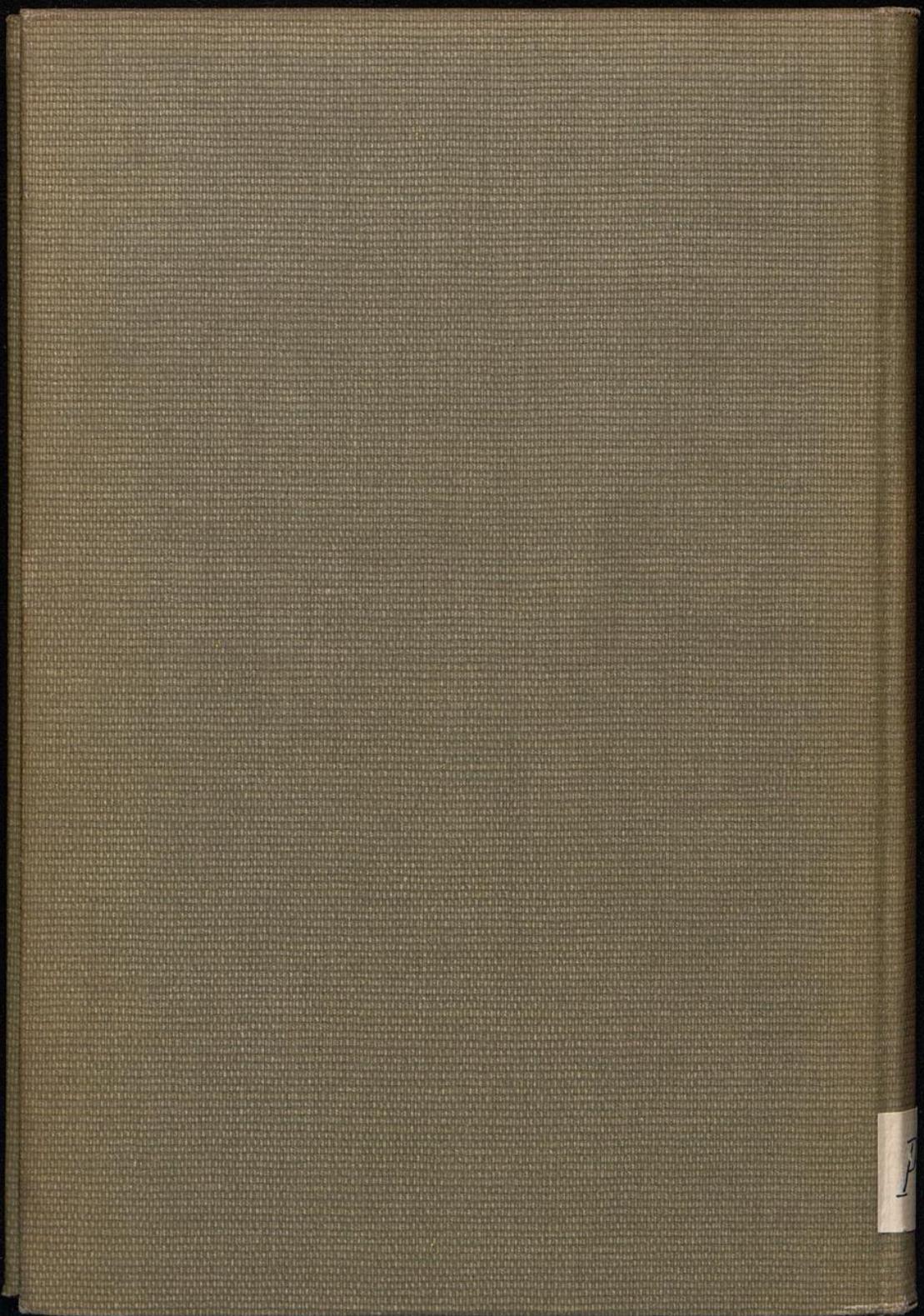
Teil II, Abt. 10, 1: **Allgemeine Volkswirtschaftslehre.** Geh. M. 7.—, in Leinwand geb. M. 9.—

Probeheft u. Sonder-Prospekte üb. d. einz. Abteilungen werden auf Wunsch umsonst und postfrei vom Verlag versandt.



P: 215

K



A