

7. Sekundärliteratur

Die Entwicklung der theoretischen Pädagogik.

Andreae, Carl

Leipzig, 1911

I UMFANG UND ART DER ERZIEHUNGSTÄTIGKEIT IN GESCHICHTLICHER ENTWICKLUNG

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)

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-

Andreae, theoretische Pädagogik.

I

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 erziehlische 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 erziehlige 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 soziallogischer 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 rau, 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 imposanter 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 Räsonnements, 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 widerspiegeln. 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 Ratichius vgl. G. Vogt, Ratichius 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 Ratichius 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 einwandsfrei, 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 zugebracht 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 frei gewordenen 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 Wissenswerten 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 Interessenlosigkeit 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 entsprangen 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.