

7. Sekundärliteratur

Die Entwicklung der theoretischen Pädagogik.

Andreae, Carl

Leipzig, 1911

II DIE PÄDAGOGISCHEN THEORIEN

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)

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 μεγίστης 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 ἐστί.

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 Spürsinn. 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 ($\psi\chi\iota\kappa\acute{o}\varsigma \ \acute{\alpha}\nu\theta\rho\omega\pi\omicron\varsigma$) 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 instinkartig 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 vorgesezte 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 voraussetzen, 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 erziehlche 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 Verengerung

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 Herbartischen 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 Wohlbefinden 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 Dupanlounschen 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.

