

7. Sekundärliteratur

Die Entwicklung der theoretischen Pädagogik.

Andreae, Carl

Leipzig, 1911

6 PHILOSOPHIE UND PÄDAGOGIK

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)

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 Vervollkommenung 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 erhabnere 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 Projektienmacherei 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. Erziehlische 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 Rechenschaft 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 Grundlage trifft. So werden nicht nur die Beschränkung der pädagogischen Hilfswissenschaften auf Ethik und Psychologie, sondern insbesondere auch die Grundlage 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.