

7. Sekundärliteratur

Die Entwicklung der theoretischen Pädagogik.

Andreae, Carl

Leipzig, 1911

5 ZIELE, WEGE UND PROBLEME

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)

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

5 ZIELE, WEGE UND PROBLEME

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2) Derselbe S. 33—38.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

