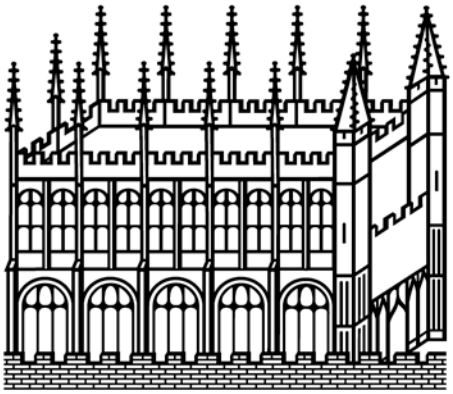


Bodleian Libraries

UNIVERSITY OF OXFORD

This book is part of the collection held by the Bodleian Libraries and scanned by Google, Inc. for the Google Books Library Project.

For more information see:

http://www.bodleian.ox.ac.uk/dbooks

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 2.0 UK: England & Wales (CC BY-NC-SA 2.0) licence.

PÄDAGOGISCHE REIHE
BAND 2

RUDOLF LEHMANN

DIE PÄDAGOGISCHE BEWEGUNG DER GEGENWART / TEIL II

RÖSL & Cie MÜNCHEN

2601 f. 4/2

PÄDAGOGISCHE REIHE / 2. BAND

RUDOLF LEHMANN
DIE PÄDAGOGISCHE BEWEGUNG DER GEGENWART / TEIL II

PÄDAGOGISCHE REIHE
HERAUSGEGEBEN VON RUDOLF LEHMANN
2. BAND

DIE PÄDAGOGISCHE BEWEGUNG DER GEGENWART

II. TEIL

DIE ENTWICKLUNG DER THEORIE

*

VON
RUDOLF LEHMANN
PROFESSOR AN DER UNIVERSITÄT BRESLAU

1 9 2 3

RÖSL & CIE., MÜNCHEN / LEIPZIG

Printed in Germany

Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung vorbehalten

Max Schneidewin,
dem Lehrer meiner Kindheit,
als ein kleines Zeichen des Dankes
für lebenslänglich bewährte Treue
zum 24. Februar 1923
zugeeignet

Vorwort

Wie im ersten Bändchen dieser Sammlung, so hat mich auch hier die Absicht geleitet, die pädagogische Bewegung in ihren allgemeinen Grundzügen und charakteristischen Richtlinien zu verfolgen. Das läßt sich einer wissenschaftlichen Entwicklung gegenüber nicht wohl anders zuwege bringen, als daß man die Werke, in denen sie zu charakteristischem Austrag kommt, einzeln auf ihren Gehalt hin prüft und ihrer Bedeutung nach würdigt. So ist denn auch hier verfahren. Gleichwohl möchte ich nicht, daß man das Büchlein als eine Bibliographie ansähe und als eine solche beurteilte. Vollständigkeit in der Aufzählung der literarischen Erscheinungen habe ich nicht angestrebt, und manches, selbst manches Wertvolle, mag mir auch unabsichtlich entgangen sein. Immerhin denke ich, das für die Gesamtentwicklung Bedeutsame ohne allzu große Lücken berücksichtigt zu haben, und ich hoffe, daß beide Bändchen zusammengenommen das pädagogische Leben der Gegenwart in seinen Grundzügen zu einem umfassenden Überblick bringen.

Es mag auffallen, daß die Übersicht über die pädagogische Theorie der Gegenwart auf

die Darstellung der praktischen Bewegung folgt, statt ihr voranzugehen. Allein Anstoß daran zu nehmen, wäre doch nur dann berechtigt, wenn der Kampf um die Schulreform nach Entstehung und Verlauf wesentlich durch die zeitgenössische Erziehungswissenschaft bestimmt wäre. Dies aber ist im allgemeinen nicht der Fall. Vielmehr hat die praktische Reformbewegung ihre Wurzeln in den Ideen des klassischen Zeitalters des deutschen Geistes, das ja auch eine klassische Epoche des pädagogischen Denkens gewesen ist; ja man darf sie dahin charakterisieren, daß sie zum ersten Male ernst damit macht, jene Ideen in die Wirklichkeit umzusetzen. Die theoretischen Problemstellungen und Lösungsversuche der letzten Jahrzehnte dagegen haben sich ziemlich selbständig aus dem philosophischen Denken und zum Teil aus der psychologischen Forschung unserer Zeit entwickelt, und die Erziehungswissenschaft hat dabei eher Anregungen von der Praxis empfangen, als daß sie ihr solche in nennenswertem Umfange gegeben hätte. Wenn dem so ist, so wird es auch gestattet sein, die beiden Darstellungen in der Reihenfolge zu veröffentlichen, wie sie aus unmittelbar persönlichen Anlässen nacheinander entstanden sind.

Breslau, im Februar 1923

Rudolf Lehmann

I.

Geschichtliche Anknüpfung Die Herbartsche Schule

Das systematische Denken über das Wesen der Erziehung, ihre Ziele und Methoden hat vor etwa vier Menschenaltern eine Reihe von dauernd wertvollen Schöpfungen hervorgebracht, in denen der deutsche Geist einen kaum minder klassischen Ausdruck gefunden hat wie in der Dichtung und Philosophie desselben Zeitalters. Allein der fernere Verlauf des 19. Jahrhunderts zeigt im Gegensatz dazu einen auffallenden Niedergang der pädagogischen Schöpferkraft und nicht minder des Interesses, das ihren Schöpfungen entgegenkam. Unverkennbar ist der Zusammenhang dieser Entwicklung mit dem Verfall des philosophischen Geistes, wie er etwa seit Hegels Tode eintrat. Ein Werk von tieferer Originalität ist auf pädagogischem Gebiet seit Fröbels Menschenerziehung (1826), die selbst ein Torso blieb, bis zum Ende des Jahrhunderts nicht wieder geschaffen worden. Pestalozzi, Fichte, Schleiermacher, Fröbel bedeuteten für die weiteren Kreise der Gebilde-

ten, aber zumeist auch für die engeren der pädagogischen Theoretiker bald nicht viel mehr als große Namen; die Ideen, die sie vertraten, verblaßten und verschwammen immer mehr ins Unbestimmte und Wirkungslose. Nur die Kindergärten erhielten wenigstens einen der Hauptgedanken Fröbels lebendig, wenn auch in einer Vereinzelung, die den Gedankenkreis, dem er entstammte, in seiner umfassenden Bedeutung kaum ahnen ließ.

Ein einziges unter den Systemen, die dem schöpferischen Zeitalter der Pädagogik entstammten, blieb bis zum Ende des Jahrhunderts in lebendiger Geltung und Wirksamkeit, dasjenige Herbarts: von einer überzeugten und rührig tätigen Jüngerschaft weiter gebildet, gelangte es zu einer Art von Alleinherrschaft in der theoretischen Pädagogik, und auch auf die praktische Unterrichtsgestaltung gewann es einen nachhaltigen Einfluß. Daß es gerade Herbarts Lehre und nur diese war, die den Niedergang des pädagogischen Denkens überlebte, erscheint um so auffallender, als sie unter allen in dem gleichen Zeitalter entstandenen Erziehungstheorien dem Geist des neuen Jahrhunderts, der durch Goethe, die idealistische Philosophie und die historische Wendung der Geisteswisenschaften angebahnt wurde, am wenigsten verwandt war, vielmehr unver-

kennbar die Züge des rationalistischen Denkens trug, wie es in den großen Leistungen des 18. Jahrhunderts, in den Lehren Leibnizens und Wolfs, den Gedankenkreisen Rousseaus, Kants und zuletzt Schillers Gestalt gefunden hatte. Das Ideal der vernünftigen Sittlichkeit, das in diesen Lehren übereinstimmend hervortrat, war auch das Herbarts; es gab seiner Pädagogik Inhalt und Ziel und es erschien auch bei ihm wie bei seinen großen Vorgängern intellektualistisch und individualistisch gerichtet. Intellektualistisch, nicht als ob es Herbart nur auf die Entwicklung der Vernunft und nicht auf die Bildung der Willenskräfte angekommen wäre, die Charakterbildung war ihm vielmehr ausgesprochenermaßen der eigentliche Zweck der Erziehung. Aber er hielt die Einwirkung auf die Vernunft, „die Bildung des Gedankenkreises" für das bei weitem wichtigste Mittel, um diesen Zweck zu erreichen, und der „erziehende Unterricht" war ihm daher das zentrale Gebiet seines pädagogischen Systems. Und individualistisch, nicht als ob er die Rücksicht auf die Gemeinschaft übersehen oder abgelehnt hätte, aber was er unmittelbar ins Auge faßt, ist allein die Erziehung des einzelnen.

Die Herbartsche Schule, die das Lehrsystem des Meisters zugleich theoretisch auszubauen und in die Praxis des öffentlichen Unterrichts

einzuführen unternahm, hat ihre Ziele mit glänzendem äußeren Erfolge verwirklicht. Aber sie hat diesen Erfolg nicht durch eine Vertiefung, sondern eher durch eine Vergröberung der ursprünglichen Lehre erreicht. Schon in Herbarts eigener Darstellung hat die Systematik das innere Leben seiner Gedankenwelt und die Unmittelbarkeit seines erzieherischen Gefühls mehr zurückgedrängt als gefördert. Jetzt wurde daraus ein Schematismus, der bequem und leicht übertragbare Grundzüge für Unterrichtsmethoden und Lehrpläne abgab, aus dessen erstarrten Formen jedoch der schöpferische Geist des großen Erziehers, ja der Geist überhaupt mehr und mehr schwand. Auch die Einseitigkeit der ursprünglichen Einstellung Herbarts wurde durch diese Art der Behandlung noch verstärkt: da sich die Bemühungen der Schulhäupter wie Ziller und Stoy fast ausschließlich auf den Ausbau des erziehenden Unterrichts richteten, so trat der Intellektualismus noch entschiedener als bei Herbart selber hervor, und wenn dieser die Aufgabe des Erziehers in der Ausbildung der Einzelpersönlichkeit sah, so verbot es Ziller geradezu, „den Zweck der Erziehung ausserhalb des einzelnen zu suchen."

Trotzdem sind von Zeit zu Zeit auch selbständigere Geister unter den Anhängern Herbarts hervorgetreten, und zwei derselben

haben einen nicht zu unterschätzenden Einfluß auf die Pädagogik der jüngsten Vergangenheit bis in die Gegenwart hinein ausgeübt. Zunächst Otto Willmann (gest. 1920). Sein wissenschaftliches Verdienst beruht hauptsächlich darauf, daß er das einseitig systematische Denken, das die Herbartsche Schule charakterisiert, durch eine umfassende historische Betrachtungsweise ergänzte und erweiterte. Der erste Band seines Hauptwerkes „Didaktik als Bildungslehre*" enthält eine nach klaren und bedeutenden Gesichtspunkten gruppierte Darstellung der verschiedenen Epochen der Bildungsgeschichte, die sich zu einem großzügig entworfenen Gesamtüberblick zusammenschließt. Sie gipfelt in einer kritischen Charakteristik der modernen Bildung, und indem er diese als Fortsetzung und Entwicklungsstufe des geschichtlichen Prozesses betrachtet, gewinnt er einen hohen und allgemeinen Standpunkt, der den Erscheinungen der Wirklichkeit gerechter zu werden vermag, als die rein systematische Betrachtungsart Herbarts und der übrigen Herbartianer. Wesentlich ist ferner, daß diese geschichtliche Betrachtung grundsätzlich sowohl die Schöpfung der Bildungsinhalte wie

---

* Der vollständige Titel lautet: „Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung". Braunschweig 1882 u. ö.

ihre Überlieferung durch den Unterricht als Leistung der geschichtlich gewordenen großen Gemeinschaften: Volk, Kirche, Gesellschaft behandelt und damit die Schranken der individualistischen Richtung Herbarts überwindet. Wir werden auf diese Verdienste des Historikers Willmann zurückkommen müssen, wenn wir die Geschichtsschreibung der Pädagogik und ihre Grundlagen ins Auge fassen. Willmanns Intentionen freilich beschränken sich nicht auf die geschichtliche Betrachtung, ja, sie gelten ihr nicht einmal in erster Reihe; vielmehr soll ihm die historische Orientierung nur die Grundlage für seine systematische Arbeit geben. Denn wenn er im Vorwort zum 2. Bande erklärt, seine Absicht sei „nicht die Aufstellung eines neuen didaktischen Systems", sondern nur die Erneuerung der Prinzipien, die einem solchen „Halt und Wert geben", so lehnt er es damit zwar ab, in Zillers oder Stoys Art eine systematische Methodenlehre für den Unterricht zu geben. Aber nach Anlage und Ausführung ist es ein System der Bildungslehre, was er tatsächlich geschaffen hat. Die Gesichtspunkte, die in der geschichtlichen Darstellung hervortreten, kehren in der systematischen wieder und sie verleihen seiner Theorie eine Selbständigkeit und Freiheit, wie sie kein anderer Herbartianer erreicht hat. Gleichwohl bleibt Willmann im Banne, wenn auch nicht der Ideen,

so doch der Methoden der Herbartschen Pädagogik: die deduktive Ableitung überwiegt, Begriffsbestimmungen und Einteilungen kehren immer wieder, ohne doch den inneren Zusammenhang lebendiger zu gestalten oder, wo er fehlt, wirklich zu ersetzen. Infolgedessen tritt auch das sozialethische Prinzip, das wir nach der Absicht des Verfassers als die Grundidee seines Werkes anzusehen haben, keineswegs so deutlich und entschieden in den Mittelpunkt des Ganzen, wie man es erwarten sollte.*

Wilhelm Rein, dessen praktische Wirksamkeit für die evangelischen Teile des deutschen Reichs ungefähr die gleiche Bedeutung hat wie die Willmanns für das katholische Österreich, schließt sich beträchtlich enger an das Herbartsche System an, und selbst die schematisierenden Bestrebungen Zillers liegen ihm nicht fern. Seine selbständige Leistung aber besteht darin, daß er die Organisation des Bildungswesens einer systematisch umfassenden Behandlung unterzogen und nach dieser Richtung hin die Lehre Herbarts und seiner Schule in ähnlicher Weise ergänzt hat, wie Willmann nach der geschicht-

---

* Eine verständnisvolle Würdigung Willmanns und seiner Leistungen hat I. B. Seidenberger in dem Büchlein Otto Willmann und seine Bildungslehre (Mainz und München o. D.) gegeben.

lichen Seite.* Zwar enthält auch das Werk des letzteren einen Abschnitt, in dem das Bildungswesen nach seiner Organisation systematisch erörtert wird; aber dieser ist nicht nur weniger umfassend und eingehend, sondern Rein zeigt sich auch als der freiere und den Bedürfnissen der Gegenwart entschiedener zugewandte Beurteiler. Seine Theorie der Bildungsorganisation ist um so verdienstvoller, als in den meisten theoretischen Behandlungen des Unterrichtswesens die organisatorischen Probleme gegenüber den didaktisch-methodologischen allzu stiefmütterlich behandelt werden. Zugleich rückt Reins Behandlungsart auch ihrerseits die soziologischen Gesichtspunkte in den Vordergrund, und in dieser Hinsicht tritt seine Leistung mit der Willmanns zusammen: beide bezeichnen eine Wendung in der älteren, wesentlich individualistisch eingestellten Erziehungslehre zu einer sozial gerichteten Betrachtungsweise.

---

* In Reins Hauptwerk „Die Pädagogik in systematischer Darstellung" (Langensalza 1902 u. ö.) ist die erste Hälfte der Organisation des Bildungswesens gewidmet. — In kurzer Zusammenfassung hat Rein seine Pädagogik auch in einem Bändchen der Teubnerschen Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt" dargestellt. — Über seine Leistungen unterrichtet, in freilich etwas panegyrischer Form, die Jubiläumssammelschrift: „Das Lebenswerk Prof. Dr. Wilhelm Reins. Herausg. von B. Hofmann. Langensalza 1913.

Mit Entschiedenheit durchgeführt freilich tritt dieser Gegensatz erst in demjenigen Werke hervor, das als eine originale Neuschöpfung die jüngste Epoche des pädagogischen Denkens einleitet, in Natorps Sozialpädagogik.

Eine Zwischenstufe zwischen der älteren, an Herbart orientierten Pädagogik und der Erziehungswissenschaft der Gegenwart stellt Paul Barths Erziehungslehre dar*. — Die Anknüpfung an Herbart ist freilich lose und nur eine unter zahlreichen anderen Anknüpfungen**. Barths Buch trägt einen ausgesprochen eklektischen Charakter. Seine äußere Systematik beruht wesentlich auf der formalen Einteilung, aber nicht auf der Einheit einer zu Grunde liegenden Idee. Die Gegensätze, die uns im Verlaufe der fol-

* Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre auf Grund der Psychologie und der Philosophie der Gegenwart. Leipzig 1906 und öfter.

** Barth übernimmt zwar den Begriff des erziehenden Unterrichts und er bestimmt das Verhältnis der Pädagogik zur Ethik und zur Psychologie im Herbartschen Sinne: „Jene zeigt das Ziel, diese den Weg und die Gefahren", aber „in geringerem Maße" rechnet er auch Logik und Ästhetik zu den Hilfswissenschaften der Erziehungslehre. Auffallend ist, daß die Soziologie hier nicht unter diesen Hilfswissenschaften erscheint und nur in ihrer Bedeutung für den Geschichtsunterricht in Betracht gezogen wird, während derselbe Verfasser ihr in seinem späteren Geschichtswerke (vgl. unten S. 156ff.) einen leitenden Gesichtspunkt entnommen hat.

genden Betrachtungen entgegentreten werden, überbrückt er größtenteils durch ein Sowohl-alsauch. Mit eingehender geschichtlicher Orientierung verbindet er eine psychologische Grundlegung im Sinne der experimentellen Pädagogik, mit der ethischen Zielsetzung Herbarts dem grundsätzlichen Utilitarismus der Engländer Mill und Spencer. Der Reichtum an Gesichtspunkten, der sich hieraus ergibt, die Fülle an Material, die Barth mit umfassender Belesenheit zusammengetragen und verarbeitet hat, machen die außerordentliche Verbreitung, die das Buch besitzt, — in 16 Jahren 8 Auflagen — erklärlich. Es ersetzt geradezu ein Handbuch der Erziehungslehre, das über die grundlegenden theoretischen und praktischen Fragen unterrichtet. Für den Fortschritt der pädagogischen Wissenschaft bedeutet es freilich weniger: es wirft weder neue Probleme auf, noch vermag es die alten durch selbständige Lösungen weiterzuführen. Von der neuen Entwicklung, die um die Jahrhundertwende einsetzte, ist es noch wenig berührt. Der Standpunkt des Verfassers ist wesentlich der des erfahrenen und nicht allzu eng eingestellten Pädagogen der zu Ende gehenden Epoche.

Auch die literarische Tätigkeit des Badener Pädagogen Ernst von Sallwürk bezeichnet den Übergang von der an Herbart orientierten Erziehungslehre des vergangenen

Jahrhunderts zu der Einstellung der Gegenwart. Doch ist der Anschluß an die letztere, wie ihn v. S. findet, beträchtlich entschiedener und enger. Die Anfänge dieses verdienten Schulmannes und fruchtbaren Schriftstellers liegen im Herbartschen Gedankenkreise, doch ist er schon früh zu der grundsätzlichen Scheidung zwischen dem Denker selber und der an ihn anknüpfenden Schule gelangt. Während er die Grundgedanken des ersteren nach Gebühr würdigt, bekämpft er die schematisierenden Bestrebungen der letzteren und hat durch seine scharfsinnige Kritik nicht wenig zu ihrer Überwindung beigetragen*. Allmählich ist er immer selbständiger in die Bahn der neuen Entwicklung eingetreten und sein abschließendes Werk „Die Schule des Willens**“ nimmt einen enschieden voluntaristischen Standpunkt ein; es ist von Natorp und Förster einerseits, von der psychologischen Forschung anderseits beeinflußt, führt aber den Gedanken vom Primat des Willens in der Erziehung wie im geistigen Leben überhaupt zu einer selbständigen, theoretische wie praktische Gesichtspunkte umfassenden Ausgestaltung.

---

* Von Bedeutung ist in dieser Hinsicht besonders das Buch „Die didaktischen Normalformen“. 3. Aufl. 1906.

** Die Schule des Willens als Grundlage der gesamten Erziehung. Langensalza. 1915.

II.

Sozialpädagogik und Persönlichkeitsbildung

Auf dem Gebiete der systematischen Erziehungslehre ist der Bruch mit der vorhergehenden Entwicklung am entschiedensten durch P. Natorps Sozialpädagogik* und die daran geknüpften Kontroversen bezeichnet.

Wie schon oben bemerkt, betrachtete Herbart als Ziel der Erziehung die sittliche und intellektuelle Bildung der Einzelpersönlichkeit, als grundlegend für die Methode das Verhältnis des Erziehers oder Lehrers zum einzelnen Zögling. Selbstverständlich schließt diese Zielsetzung die Rücksicht auf das Gesamtwohl der Gemeinschaft ebensowenig aus, wie Herbarts didaktische Methodenlehre grundsätzlich auf die Bedeutung für den Ge-

---

* Paul Natorp, Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft. Stuttgart 1899 u. ö. Hierzu: Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik. Ebenda 1907. Philosophie und Pädagogik. Untersuchungen auf ihrem Grenzgebiet. Marburg 1909.

meinschaftsunterricht verzichtet. Aber den kollektivistischen Rücksichten ist nach seiner Anschauungsweise schon ausreichend gedient, wenn die individuellen Ziele und Methoden festgelegt und erklärt werden. Der Weg zum Gedeihen des Ganzen geht durch die Erziehung des einzelnen; in dieser also ist die Aufgabe des Erziehers im wesentlichen beschlossen und ihr allein gilt das Interesse des pädagogischen Denkers.

Demgegenüber erscheint nun Natorp als der echte Sohn eines sozial gerichteten Jahrhunderts, vom stärksten sozialen Ethos erfüllt und getragen. Dazu ist er ein höchst systematischer Kopf, dem strenge Einheit der Welt- und Lebensauffassung, der theoretischen Anschauung und des praktischen Zieles gebieterisches Bedürfnis ist, und der ein Nebeneinander gleichberechtigter Forderungen nur anerkennt, soweit sie durch eine gemeinsame oberste Idee zusammengefaßt sind. So stellt sich denn seine Gesamtanschauung folgendermaßen dar. Alle Kulturgüter beruhen auf Gemeinschaftsarbeit, aller Fortschritt auf Entwicklung der Gemeinschaft. Auch dem Individuum kommt sein Lebensinhalt, nach seiten der Erfahrung und der Erkenntnis wie des Fühlens und Wollens, nur aus dem Anteil an dem Gemeinschaftsbesitz. Erziehen, bilden, heißt daher nichts anderes als

in diesen Gemeinschaftsbesitz einführen oder vielmehr zu der Gemeinschaftsarbeit, die ihn hervorbringt, heranbilden. Hieraus ergibt sich als die entscheidende Forderung: „Sämtliche Probleme der Pädagogik unter dem obersten Gesichtspunkt der Grundbeziehung der Individuen in der Gemeinschaft zu ordnen und zu behandeln; denn die Erziehung hat es allerdings mit den Individuen zu tun, aber nicht als für sich stehenden, sondern als Gliedern der Gemeinschaft*."

Ob es glücklich oder auch nur vollkommen logisch war, diesen prinzipiellen Standpunkt durch den allerdings schlagkräftigen Ausdruck „Sozialpädagogik" zu bezeichnen, kann zweifelhaft sein. Er führte fast unausbleiblich zu dem Mißverständnis, als sei damit nur die eine Hälfte des Gesamtgebietes bezeichnet, der eine Individualpädagogik ergänzend zur Seite treten müßte. Wenn es aber nun deutlich wurde, daß der Sozialpädagoge dieser Meinung nicht war, vielmehr das Gesamtgebiet der Erziehungswissenschaft unter dem einen Begriff zusammenfaßte, so schien es, als ob er die individuell gerichtete Betrachtung überhaupt aus der Pädagogik ausscheiden wollte. Damit aber fühlten sich alle diejenigen auf den Kampfplatz gerufen, die dem

---

* Natorp, Philosophie und Pädagogik. Stuttgart 1909. S. 128.

Individuum in der Erziehung sein Recht wahren wollten*.

Die erste prinzipielle Gegnerschaft erwuchs der Sozialpädagogik in den Reihen der Anhänger Herbarts, und die prinzipiell bedeutsamste Kritik des Natorpschen Standpunktes hat W. Rein geschrieben. Natorp hat diese Kritik nicht ohne Erwiderung gelassen und in der so entstandenen Kontroverse tritt der Gedanke der Sozialpädagogik in seinem Rechte wie in seinen Schranken am deutlichsten hervor**.

Rein ist fern davon, den einseitig individualistischen Standpunkt Zillers einzunehmen; er

---

* Einigermaßen hanebüchen tritt dieses Mißverständnis in dem Vorworte zu Kästners gleich zu nennendem Buche hervor, wo es heißt: „Kanonenfutter für Kultur und Gattung, das ist ungefähr das Ziel der Sozialpädagogik“ (S. VIII). Aber auch in dem weit gründlicheren Buche von John Edelheim: „Beiträge zur Geschichte der Sozialpädagogik“ (1902) veranlaßt die Zweideutigkeit des Wortes eine ungerechtfertigte Kritik der Natorpschen Tendenz. Edelheim versteht darunter die Behandlung der Erziehung als Funktion der Gesellschaft, und seine historische Betrachtung gilt wesentlich der Entwicklung des Verhältnisses zwischen Staat und Bildung. Natorp selbst hat die Vermischung dieser beiden Begriffe scharf zurückgewiesen (Philosophie und Pädagogik. S. 119 ff.).

** Rein, Pädagogik in systematischer Darstellung I [1], S. 61—80. Natorp, Philosophie und Pädagogik, S. 121—148.

verlangt vielmehr für beide Betrachtungsweisen gleiches Recht, da beide gleichmäßig im Wesen der Gemeinschaft begründet sind. „Erziehung findet statt um des einzelnen u n d um der Gemeinschaft willen. Die Erziehung des Einzelnen verläuft sozial, die der Gesellschaft individuell, d. h. durch den einzelnen hindurch. So löst sich uns der Streit der Individual- und Sozialpädagogik in der Formel auf, daß es nur e i n e Pädagogik geben kann, die beide Betrachtungen in das rechte Verhältnis zu setzen weiß." Hieraus folgert er, daß die einseitig soziale Betrachtungsweise fehlerhaft ist: „Durch die alleinige Anerkennung des gesellschaftlichen Organismus, durch die einseitige Stellungnahme im sozialen Körper, liegt die Gefahr nahe, die Bedeutung der Einzelpersönlichkeit mit ihrem Recht auf eigenartige Ausbildung zu verdunkeln, wenn nicht gar aufzuheben. Solche Sozialpädagogik, konsequent bis zu Ende gedacht, darf überhaupt keine Einzelseelen kennen, mit eigenem Leben ausgestattet und zu Eigenartigkeit berufen."

Soweit diese Sätze polemisch gewendet sind, mag darin immerhin jenes Mißverständnis nachwirken, als wolle Natorp das Individuum der Gemeinschaft unterordnen oder gar die individuellen Rücksichten und Rechte aus der Erziehung überhaupt ausschalten. Tatsächlich haben wir bereits gesehen, daß

das nicht seine Meinung ist. Für ihn sind die Begriffe s o z i a l und i n d i v i d u e l l ihrem Gehalt nach keine logischen und ethischen Gegensätze, vielmehr wie die Gemeinschaft aus Einzelpersönlichkeiten besteht, so ist der Einzelmensch durch seinen gesamten Lebensinhalt nur i n der Gemeinschaft und d u r c h sie möglich. Daher muß auch die Erziehung nicht nur das Individuum als solches oder die Gemeinschaft als solche, sondern eben beides in untrennbarer Einheit im Auge haben.

Allein so konsequent das gedacht ist, so bezwingt es den eigentlichen Kernpunkt in Reins Angriffsstellung nicht. Die Gesamtansicht vom Leben nämlich, von der Rein ausgeht und aus der er die Amphibolie seiner Erziehungslehre herleitet, ist die folgende: „Als Einzelorganismus lebt der Mensch ein in sich geschlossenes, eigenartiges Leben für sich, verchieden von dem des anderen. Als Glied der Gemeinschaft aber ist er mit dem größeren Ganzen unauflöslich verbunden und ihm eingeordnet.“ Aus dieser Doppelstellung ergeben sich vielerlei Probleme und Reibungen. Wie weit reicht die Freiheit und wie weit die Gebundenheit des einzelnen? oder wie groß ist die Macht der Gemeinschaft, die die einzelnen umschließt, und wo liegen ihre Grenzen? Diese Fragen, auf das Erziehungsgebiet angewendet, ergeben die Gegenüberstellung der Individual- und der Sozialpädagogik. Dem-

gegenüber beruft sich Natorp auf die Tatsache, daß es menschliche Individuen überhaupt nur gegeben habe und geben könne in menschlicher Gemeinschaft und durch sie. Ist das so, so kann von einem Gegensatz zwischen Individuen und Gemeinschaft gar nicht die Rede sein, da ja dann alles Recht, welches dem Individuum überhaupt zukommen kann, nur innerhalb der Gemeinschaft und durch sie möglich ist.

Aber ist nun auch diese Anschauung an sich nicht minder berechtigt und stichhaltig als die Reins, so schafft sie doch die Tatsache nicht aus der Welt, daß eben der Gegensatz zwischen Individuum und Gemeinschaft, dessen logische und ethische Berechtigung Natorp in Abrede stellt, uns in der Wirklichkeit des menschlichen Lebens im ganzen und im einzelnen überall entgegentritt und besonders auch die Erziehung beeinflußt. Individuelle und soziale Tendenzen bekämpfen sich, wohin wir in die Kulturentwicklung der Menschheit blicken, und in unserm Zeitalter mehr als je. „Diese Wechselwirkung", sagt Rein mit Recht, „ist so alt wie die Weltgeschichte," und er veranschaulicht das durch eine historische Übersicht, welche die großen Pädagogen nach diesem Gegensatze gruppiert. Nun wird es freilich auch Natorp nicht einfallen, diese Tatsache in Abrede zu stellen. Nur kommt es ihm — und damit berühren

wir den zweiten wesentlichen Charakterzug seiner Erziehungslehre — auf Tatsachen überhaupt nicht an. Seine Theorie ist ihrer Ableitung nach durchweg deduktiv wie sie ihrer Absicht nach gänzlich normativ ist; nur das, was sein *soll*, nicht das, was *ist*, hat sie im Auge. Und so greift die Kontroverse, die uns hier beschäftigt, in einen anderen, noch prinzipielleren Gegensatz über: den zwischen empirischer und systematischer Betrachtungsweise. Wir werden ihm im folgenden ein eigenes Kapitel widmen. Zunächst aber haben wir die andere Seite des von Rein hervorgehobenen Gegensatzes ins Auge zu fassen und damit diejenige Richtung, die gegenüber der Sozialpädagogik ihren Ausgangspunkt von der Erziehung des einzelnen nimmt und deren Zielsetzung durch den Begriff der Persönlichkeitsbildung bestimmt wird.

Eine Pädagogik zwar, die sich grundsätzlich auf eine rein individualistische Aufgabe beschränkte und das Verhältnis des einzelnen zur Gemeinschaft nicht in Betracht zöge, finden wir unter den Erziehungstheorien der Gegenwart nicht vertreten, wie sie denn überhaupt in der Geschichte des pädagogischen Denkens verhältnismäßig selten erscheint. Nur in der praktischen Pädagogik ist in den letzten anderthalb Jahrzehnten vor dem Weltkrieg eine einseitig individualistische Strö-

mung sehr laut und lebendig hervorgetreten*, namentlich von Ellen Key ist der Individualismus bis ins Extrem getrieben. Allein ihr Erziehungsprogramm geht, wie das ihrer deutschen Geistesverwandten L. Gurlitt, Arthur Bonus und anderer, mehr aus Gefühlsantrieben und persönlicher Einstellung hervor als aus einem irgendwie prinzipiell gearteten Denken über pädagogische Fragen. Und vergebens würde man bei einem der genannten Autoren eine Auseinandersetzung mit den Lehren der sozial gerichteten Pädagogik suchen. Was Ellen Key selber in prinzipieller Hinsicht vorbringt, ist ein Gemisch von Rousseau- und Nietzsche-Reminiszenzen, das für die Erziehungswissenschaft nicht in Betracht kommt.

Unter den philosophischen Gedankenkreisen unserer Zeit nun aber scheint die Lehre E u c k e n s am meisten geeignet, um Anknüpfungspunkte für eine Erziehungslehre zu bringen, die nicht im Natorpschen Sinne Sozialpädagogik sein will, anderseits aber einen einseitigen Individualismus zu vermeiden bestrebt ist. Diese Philosophie, die ihr Schöpfer als Neuidealismus oder auch Aktivismus bezeichnet, ist in der Tat der idealistischen Anschauung unseres klassischen Zeitalters, vor

---

* Ich habe sie in Bd. I der Pädagogischen Reihe (Die pädagogische Bewegung der Gegenwart) Kap. 2, S. 23 ff. näher geschildert.

allem der Fichtes und Schillers, aufs nächste verwandt und kann geradezu als eine Erneuerung dieser Anschauungsweise gelten. Ihren Mittelpunkt bildet die Scheidung zwischen der natürlichen Lebensordnung, in welcher der Mensch sich von Geburt an findet, und einer höheren Ordnung, dem „Geistesleben", zu deren Glied er sich nur durch selbstschöpferische Tätigkeit heranzubilden vermag. Jene erfüllt den Kreis, der durch das individuelle Leben, seine Triebe und praktischen Ziele umgrenzt ist, dieser umfaßt die Lebensgebiete, die durch ein überindividuell gerichtetes Denken und Wollen ihren Inhalt erhalten: Religion und Wissenschaft, Sittlichkeit und Kunst. Das Geistesleben ist als eine zweite höhere Wirklichkeit dem bloß natürlichen Dasein gegenübergestellt. Der Einzelne erhebt sich durch seinen Eintritt in dieses Reich über sich selbst und den engen Bezirk seines bloß natürlichen Daseins, er wird zur P e r s ö n l i c h k e i t, d. h. zum individuellen Träger überindividueller Werte. Das G e i s t e s l e b e n beruht auf einer Gemeinschaft der Geister, aber es ist nicht das bloße Produkt einer solchen, das man sich als etwas Fertiggegebenes aneignen könnte, vielmehr muß ein jedes seiner Mitglieder es sich durch eigene selbsttätige Kraft erringen, es in gewissem Sinne neu in sich erschaffen. Die Persönlichkeit ist ein einzelnes Glied der

Gemeinschaft, aber zugleich mehr als bloß dies, sie ist ein selbständiger, auf die eigene schöpferische Kraft gestellter Mikrokosmos. So wird mit diesen Begriffen eine Synthese zwischen sozialer und individualistischer Lebensanschauung hergestellt, und für die Pädagogik ist damit eine entsprechende Zielsetzung vorgezeichnet.

Den ersten Versuch, in dieser Richtung vorwärts zu gelangen, machte O. Kästner*. Er bekämpft den Sozialismus, und — freilich mit mehr Temperament als Verständnis — die Sozialpädagogik, wie er sich anderseits auch gegen den „Naturalismus" überhaupt und seine utilitarische Zielsetzung wendet. Er gibt dann eine Darstellung der Euckenschen Lehre, um aus ihr die positive pädagogische Zielsetzung zu gewinnen, und leitet aus dieser die Grundzüge der staatlichen Bildungsorganisation und ziemlich skizzenhaft auch des Erziehungs- und Unterrichtsverfahrens ab. Die stark subjektiv gefärbte Arbeit kann auf einen wissenschaftlichen Charakter keinen Anspruch erheben. Immerhin hat ihr Verfasser nicht nur im allgemeinen auf die Anknüpfung an den Neuidealismus hingewiesen, sondern er hat mit der Anlage seines Buches ein Schema

---

* Sozialpädagogik und Neuidealismus. Grundlage und Grundzüge einer echten Volksbildung mit besonderer Berücksichtigung der Philosophie Rudolf Euckens. Leipzig 1907.

vorgezeichnet, das wir bei seinen Nachfolgern wiederfinden.

Unter diesen nahm zuerst Gerhard B u d d e, wie es scheint, ohne Kästner zu kennen, einen Ansatz in der gleichen Richtung. Freilich blieb er mit seiner ersten Veröffentlichung* weit hinter seinem Ziel zurück. Der Gedanke, die Grundbegriffe der Euckenschen Lehre — einer umfassenden Weltanschauung mit stark metaphysischem Einschlag — unmittelbar auf den Lehrplan der höheren Knabenschulen anzuwenden, ohne das Zwischenglied einer allgemein pädagogischen Orientierung, der Versuch, einer Anzahl durch die Gegenwart emporgetragener Reformideen, die ihren Ursprung oder doch ihre Geltung der praktischen Entwicklung des Schulwesens verdanken, durch eine solche nachträgliche Ableitung Dignität zu geben, war in sich verfehlt. Drei Jahre später aber trat derselbe Autor mit einem umfangreichen und systematisch angelegten Werk hervor, das, wie man urteilen muß, den ersten ernsthaften Versuch darstellt, die Theorie der Erziehung (freilich auch hier wieder hauptsächlich der höheren Schulbildung) auf Euckenscher Grundlage neu zu gestalten**. Die Über-

---

* Versuch einer prinzipiellen Begründung der Pädagogik der höheren Knabenschulen auf Rud. Euckens Philosophie. Langensalza 1911.

** Gerh. Budde, Noologische Pädagogik. Ent-

windung der individualistischen wie der sozialpädagogischen Richtung durch die „Noologie", die Lehre vom Geistesleben, tritt von Anfang an als die herrschende Tendenz hervor. Die überindividuellen Werte stammen nicht aus den Beziehungen, die den einzelnen mit der Gemeinschaft verbinden, sondern aus seinem persönlichen Verhältnis zur Geisteswelt und ihren zeitüberlegenen Ordnungen, „wie sie uns besonders in der Religion und dem Moralgesetz, aber auch in Kunst und Wissenschaft entgegentreten". Da „der Mensch nicht in erster Linie ein Mitglied der menschlichen Gesellschaft, also ein soziales Wesen, sondern Teilhaber eines zeitüberlegenen Geisteslebens" ist, so „wird auch zur ersten Aufgabe der Erziehung, in dem einzelnen Zögling das Geistesleben zur Entfaltung zu bringen, in ihm die in solchem Geistesleben wurzelnde selbständige Persönlichkeit anzubahnen, und dann kommt seine Ausbildung zu Zwecken der Gemeinschaft erst in zweiter Linie" (S. 129). „Weil in dem Verhältnis des Menschen zum Geistesleben seine eigentlich menschliche Bestimmung beschlossen liegt, nennen wir jenes oberste Erziehungsziel das humanistische. — Ihm haben sich sowohl das soziale wie das naturhafte Er-

---

wurf einer Persönlichkeitspädagogik auf der Grundlage der Philosophie Rudolf Euckens. Langensalza 1914.

ziehungsziel unbedingt unterzuordnen." (Vorwort.)

Diesen Standpunkt strebt Budde objektiv zu begründen, indem er die pädagogischen Anschauungen und Überlieferungen hauptsächlich des 19. Jahrhunderts einer von hier aus orientierten Kritik unterwirft und praktisch etwa zu der Stellung der gemäßigten Reformer des beginnenden 20. Jahrhunderts gelangt. Dabei ist sein Urteil besonders da, wo Fragen des Schulbetriebs und des Lehrplans behandelt werden, maßvoll und verständig. So vermeidet er hier auch den so häufig gemachten Fehlschluß, der aus dem Begriffe der humanistischen Bildung einen absoluten Wert des altklassischen Unterrichts ableiten will. Freilich ist das Bildungsziel, das er vertritt, seinem Wesen nach nichts anderes als das wohlbekannte Persönlichkeitsideal des deutschen Klassizismus und der Idee nach auch des klassischen Gymnasiums: das nach allen Seiten entwickelte und zugleich harmonisch gebundene Menschentum, das, im natürlichen Leben wurzelnd, doch auf die geistige Welt als die höhere gerichtet ist. Dieses Persönlichkeitsideal hat seit mehr als 100 Jahren im deutschen Geistesleben so feste Wurzeln geschlagen und ist mit unseren Bildungsbegriffen so fest verwachsen, daß es einer neuen Begründung kaum bedarf. Eine wirkliche Vertiefung und

Bereicherung könnte der Pädagogik nur erwachsen, wenn aus der neuen Ableitung eine Vertiefung der erzieherischen Problematik hervorginge und zugleich neue Lösungsmöglichkeiten, neue Erfahrungsweisen gewonnen würden. Dies nun aber ist bei Budde nicht der Fall. Eigentliche Problemstellungen treten in seiner Darstellung überhaupt nicht auf. Aus seinen Ableitungen ergibt sich nichts, was nicht schon von anderen Pädagogen und von anderen Standpunkten aus gesagt worden wäre. Schon die fortwährenden Zitate und Berufungen zeigen das. Es fehlt — es klingt hart, aber muß gesagt werden — dem emsigen und verständigen Verarbeiter fremder Gedanken jede Originalität, auch diejenige, die im Nachschaffen liegen kann. Die Ideen seines Führers sind von ihm nicht eigentlich verarbeitet, sondern nur wiedergegeben, zumeist im Wortlaut ihres Schöpfers; sie werden äußerlich verwendet, um ebenfalls schon vorhandene Überlieferungen zu bestätigen oder zu bekämpfen. So darf das Buch nicht als ein Prüfstein dessen gewertet werden, was die neuidealistische Weltanschauung überhaupt für die Pädagogik bedeuten und leisten kann. —

Der Tendenz nach schließt sich unmittelbar an das Buddesche Buch die sieben Jahre später erschienene „Pädagogik auf philosophische Grundlage" von Kurt K e s s e l e r (Leip-

zig 1921) an. Die Grundlage, auf die der Titel Bezug nimmt, ist auch hier die Lehre Euckens. Mit den Begriffen des universellen Geisteslebens und der Persönlichkeit soll auch hier die Einseitigkeit der bloß sozialen oder bloß individualistischen Zielsetzung überwunden werden. Die Systematik freilich, die Kesseler anstrebt, ist tiefer begründet und greift weiter aus als Buddes Darstellung. Die Frage nach dem Wissenschaftscharakter der Pädagogik, die zwar schwerlich, wie der Verfasser meint, „d a s Problem der wissenschaftlichen Pädagogik ist", mit der aber doch wohl jede Pädagogik, „die als Wissenschaft wird auftreten wollen", beginnen muß, ist mit Recht an den Anfang gestellt und nach ihren verschiedenen Seiten hin erörtert: die Stellung der Pädagogik im System der Wissenschaften, ihr Verhältnis zu ihren Hilfswissenschaften, zum Leben und vor allem zur philosophischen Weltanschauung werden in Betracht gezogen. Kesseler unterscheidet (ähnlich wie Budde) vier typische Weltanschauungen, die für die Grundlegung der Pädagogik in Betracht kommen: den Idealismus der reinen Gesinnungskultur, den Realismus der reinen Arbeitskultur (Naturalismus), den Rationalismus und den „aktivistischen Idealrealismus", d. h. eben die Lehre Euckens, die als Synthese aller übrigen Standpunkte erscheint. „Alle aktivistische Philosophie ist gedankliche Bearbei-

lung des Wirklichen unter der Fragestellung nach dem ewig Wertvollen." (S. 18.)

Von hier aus nun stellt Kesseler die Ziele der Erziehung fest, indem er zunächst das universale Ziel der Bildung überhaupt entwickelt — es ist auch diesem Jünger Euckens „Erhebung des Menschen über die bloße Naturstufe zur Kultur, zum Geiste". Fünf Teilziele ergeben sich ihm daraus: das nationale, intellektuelle, sittliche, künstlerische und religiöse. Er leitet aus dem Grundgedanken weiterhin eine Reihe von Prinzipien für das Bildungsverfahren ab, die freilich nach ihrer Bedeutung und Tragweite allzu disparat sind, wie Freiheit, Persönlichkeit, Anschauung, Übung usw. Mit der bloßen Nebeneinanderstellung von Einzelerörterungen, wie sie der Verfasser hier gibt, vermag er dieser Verschiedenheit nicht gerecht zu werden, was ein augenfälliger Mangel seiner Systematik ist. Immerhin geben diese Begriffe eine Vermittlung zwischen den prinzipiellen Betrachtungen der ersten beiden Teile des Werkes und den praktisch gewendeten der beiden folgenden, welche die Organisation des Bildungswesens und die Bildung der Lehrer behandeln. Bei Budde fehlt ein solches Mittelglied so gut wie ganz. Aber auch bei Kesseler reicht es nicht aus, um die Ungleichartigkeit zwischen den beiden Hälften des Buches zu überwinden, das in seinem ersten Teil auf eine systema-

tische und allgemeingültige Theorie angelegt ist, in den beiden letzten aber in eine ganz dem Aktuellen zugewandte, sehr ins einzelne gehende praktische Normgebung ausläuft. Schon im ersten Teil tritt diese Zwiespältigkeit an einer charakteristischen Stelle hervor zugleich mit bedenklichen Folgen für den Inhalt des Gedankenganges. In § 5, wo die Bedeutung der nationalen Kultur für die Bildung und ihr letztes Ziel, das Geistesleben, ausgesprochen wird, ergibt sich nicht etwa eine Erörterung des allgemeinen Problems, das in dem Gegensatz zwischen menschlich Universellem und nationalen Besonderungen gegeben ist, sondern es folgt unvermittelt eine panegyrische Charakteristik des deutschen Wesens, das „für uns" der einzige Weg sei, um das Wesen des Geistes zu erfassen. Auch wenn die Charakteristik des Deutschtums sich auf weniger ausgefahrenen und schiefen Bahnen bewegen würde wie hier, müßte man fragen, ob der Verfasser eine allgemein gültige pädagogische Theorie oder eine national bedingte und begrenzte praktische Erziehungslehre entwerfen will. Oder sollte er etwa der Meinung sein, die Fichte mit der Naivität des eben erst erwachten Nationalbewußtseins vertrat, daß Deutsch und Wertvoll identische Begriffe seien? Das ist nicht anzunehmen, denn sein Buch hält sich im übrigen von chauvinistischer Verstiegenheit fern.

Abgesehen von dieser, freilich prinzipiellen und des öftern wiederkehrenden Unklarheit über die Grenzen der prinzipiellen und der aktuellen Betrachtung sind Unklarheiten selten in diesem Buch. Es ist logisch gegliedert und fließend geschrieben, von einheitlichen Gesichtspunkten getragen, kurz das, was man eine gut gemachte Arbeit nennt, und wohl geeignet, dem Anfänger oder dem Außenstehenden einen Überblick über das Gesamtgebiet der Pädagogik zu vermitteln. Es würde diese Aufgabe noch besser erfüllen, wenn die Darstellung weniger glatt und flächenhaft wäre. So wie sie ist, fehlt ihr alles Aufwühlende und damit auch die letzte Anziehungskraft. Die Probleme des erzieherischen Denkens werden fast alle berührt, aber sie treten als Probleme mit ihren eigentümlichen Schwierigkeiten nirgends hervor. Es erscheint alles von vornherein gelöst und ins reine gebracht durch die dogmatische Anlehnung an die Lehre Euckens. Es fehlt also auch hier, wiewohl Kesseler in der formalen Behandlung selbständiger ist als Budde, die eigentliche Originalität, die eben nur aus persönlichem Ringen mit dem Problem oder aus dem intuitiven Erlebnisse hervorgehen kann.

Was Budde und Kesseler anstreben, die Systemkraft des Persönlichkeitsgedankens für die Pädagogik zu erweisen, das ist überzeugender und lebensvoller H. G a u d i g

gelungen*. Bei ihm erst ist dieser Gedanke mehr als ein Ordnungsprinzip für die theoretische Übersicht oder die praktisch gewandte Betrachtung; er ist die Quelle, aus der das pädagogische Denken sowohl wie die erzieherische Arbeit tatsächlich Leben und Richtung empfangen.

Das Bedürfnis nach einem System der Pädagogik bildet für Gaudigs Arbeit nicht den ursprünglichen Antrieb; er begann seine literarische Laufbahn mit zwei kleineren Büchern, die in loser und dem Aphoristischen angenäherter Form Probleme der Schulbildung anregend, nicht abschließend behandelten**. Nur die Ahnung des Richtigen nahm er für sich in Anspruch, nicht mehr. Daß auch sein System ohne vorausgehende Absicht enstanden ist, spricht er im Vorwort aus. Er schildert, wie ihm einerseits die Sorge um die Einheit unseres Volksgeistes, deren Ausdruck und Mittel die Volksschule sein soll, anderseits der Glaube an die Idee der Persönlichkeit als eine Macht, die über den einzelnen hinaus das Kulturleben auf seinen verschiedenen Gebieten zu gestalten vermag, weiter und weiter getrieben habe, bis zu der systema-

---

* H. Gaudig, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. 2 Bde. Leipzig 1917.

** Didaktische Ketzereien. Leipzig und Berlin 1904. Didaktische Präludien. Ebenda 1904. 2. Auflage. 1909.

tischen Ausgestaltung des Grundgedankens. Diese allmähliche und stufenweise Vertiefung ist vielleicht die glücklichste, weil natürlichste Art, in der ein systematisches Ganze entstehen kann. Kommt dadurch in die Darstellung bisweilen etwas Unausgeglichenes, so gewinnt sie dafür an Lebensgehalt und Unmittelbarkeit, und dies um so mehr, als es die Praxis des Schulmannes ist, die in lebendiger Berührung beständig neue Anregungen zu täglichem „Weiterdenken und Umdenken" gegeben hat.

Es ist freilich kein spekulatives noch überhaupt streng theoretisches System, was er gibt. Nachdem er seine obersten Begriffe, seine leitenden Gesichtspunkte gewonnen und eindeutig festgelegt hat, setzt er sich von diesen aus überall sogleich mit der Praxis auseinander, immerhin so, daß alle fernerhin auftauchenden Gesichtspunkte mit prinzipieller Schärfe erfaßt werden. Ein System der p r a k t i s c h e n Pädagogik könnte man sagen oder vielmehr eine systematische Theorie der Schule, genauer der Volksschule. Denn von Fragen des Volksschulwesens ist G. ausgegangen, zu Forderungen für ihre innere und äußere Organisation spitzen sich seine Betrachtungen überall zu. Der Absicht nach verhält sich also seine allgemeine Grundlegung ganz ähnlich zur Volksschule wie die Buddes zum höheren Unterricht. Nur ist bei ihm der Zusammenhang weit innerlicher und unmittel-

barer; auch ist seine Einstellung zu der praktischen Aufgabe der Erziehung umfassender. Denn da die Volksschule die gemeinsame Grundlage für ein jedes Bildungswesen ist, so ist auch alles, was in ideeller und methodischer Hinsicht über sie gedacht und für sie gefordert wird, von Bedeutung für die Schule überhaupt. So rechtfertigt sich die allgemeine Bezeichnung im Titel; es ist nicht bloß ein Programm für die Volksschule, was das Buch enthält, sondern es ist ein geschlossener Zusammenhang allgemeiner pädagogischer Ideen, der zunächst und hauptsächlich auf die Volksschule bezogen ist. Auch Gaudigs Persönlichkeitsbegriff ist, soweit man urteilen kann (der Verf. führt, was kaum zu billigen ist, in seinem Buche keinen Namen an), aus Euckens idealistischer Lehre entnommen oder doch in deren nächster Nähe erwachsen. I, 24: „Persönlichkeit bedeutet ideale Lebensgestaltung, bedeutet ein Ringen um höchsten Wert, damit aber zugleich auch innere Mühsale und jene dauernde innere Gespanntheit, die mit dem Streben nach idealer Lebensgestaltung verknüpft ist. Persönlichkeit ist ein Prinzip höchster Aktivität." Ganz im Sinne der Lehre Euckens wird dieser Idealbegriff als Aufgabe von der empirisch gewonnenen Tatsache der Individualität unterschieden: „Wohl kennt die Persönlichkeit nur persönliche Zwecke, aber diese persönlichen Zwecke sind überindivi-

duell. Die Signatur der Persönlichkeit gewinnen sie, indem das Individuum sie in seinen Lebenszusammenhang hineinnimmt" (I,25). Ist hiermit der einseitige Individualismus abgelehnt und überwunden, so verkennt der Verfasser doch keineswegs die Bedeutung des Individuellen für die Persönlichkeitsbildung. Zutreffend bezeichnet er das Verhältnis folgendermaßen: „Der Humanitätspädagogik ist eine abstrakte Allgemeinheit ihres Erziehungsideals eigen; die Persönlichkeitspädagogik verleugnete ihre eigenste Natur, wenn ihr das allgemeine Ideal nicht in der ganzen Fülle von Individualidealen, von Idealen der einzelnen Individuen, erschiene" (I,41). So wird durch das gewonnene Prinzip der theoretische Gegensatz zwischen Sozial- und Individualpädagogik tatsächlich überwunden: „die Individualpädagogik kommt nicht über das Individuum hinaus zu den Gemeinschaften, und die Sozialpädagogik über die Gemeinschaften nicht zu dem Individuum. Die Personalpädagogik faßt von vornherein das Individuum in seinen Lebenszusammenhängen, unter andern also auch in seinen Zusammenhängen mit den Gemeinschaften und sieht in dem Leben innerhalb der Gemeinschaften von vornherein einen Teil seines Gesamtlebens, einen Teil, aber doch einen integrierenden Teil" (I, 31). Praktisch gewendet ist

die Persönlichkeitsbildung vor allem Überwindung einer bloßen Zivilisierung der Massen auf der einen Seite und einer „dissoziierenden" individualistischen Tendenz auf der anderen. Sie ist zugleich eine Schutzwehr gegen die Gefahr „des Massendenkens, Massenfühlens und Massenwollens" und gegen die Zerfahrenheit der Eigeninteressen, also die beiden Übel, die unser Volksleben hauptsächlich schädigen. G. verkennt die Schwierigkeiten nicht, die entstehen, wenn man „das Ideal der Persönlichkeit auch für den vierten Stand proklamiert" (I,26). Aber er sieht in unserem Volke Kräfte und Bestrebungen, die stark genug sind, sie zu überwinden. „Gewiß ist die Persönlichkeit ein aristokratisches Prinzip, aber ein Prinzip, dessen Verwirklichung nicht an die Zugehörigkeit zu einem Stande oder einer Klasse, auch nicht an ein höheres Maß von Besitz gebunden ist" (I,27).

Die Gemeinschaft ist dem Verfasser, wie wir schon gesehen haben, nicht eine abstrakt umfassende Idee, wie sie Natorp behandelt, sondern er erkennt wie Schleiermacher sofort die konkreten Lebensbeziehungen und Gebiete an, als die sie in der Wirklichkeit gegeben ist: Staat, Kirche, Familie usw., (I,29). Hiermit ist die Totalität in der Zielsetzung vorgezeichnet, welche die Persönlichkeitsbildung ihrem Wesen nach anstrebt. „Die Idee der Persönlichkeit rückt das Schul-

leben in das allgemeine Kulturleben hinein", und zwar nach allen seinen verschiedenartigen Beziehungen. Dieser Totalität der objektiven Zielsetzung entspricht daher die Aufgabe, auch im Subjekt des Zöglings „die Totalität seiner geistleiblichen Existenz zu erfassen" (II,228), und damit alle jene einseitigen Tendenzen, die als Intellektualismus oder im Gegenteil als „Manualismus" die Schulerziehung schädigen, zu überwinden. Es entspricht ihr anderseits die Forderung, alle die Lebensbeziehungen zu berücksichtigen und zu durchdringen, in die das Schulleben selber den Schüler unmittelbar hineinversetzt. Vor allem das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler: es soll aus einem äußerlichen und obrigkeitlich vorgezeichneten, zu einem lebendigen und wahrhaft erzieherischen „in ganzer Fülle und Schönheit" werden; wir wollen „nicht mit dem kümmerlichen Etwas vorlieb nehmen", das sich so oft in der Schule nach dieser Seite hin zeigt. „Das Verhältnis des Lehrers zum Schüler und das des Schülers zum Lehrer wird in seiner innersten Natur vom Geist der Persönlichkeitserziehung bestimmt." Der Lehrer muß daher selber zu einer Persönlichkeit gebildet sein, und das Seminar „soll eine Hochschule der werdenden Persönlichkeit" werden. Die Schule soll ein Lebensgebiet sein „mit reichem Lebensinhalt, mannigfaltigen Lebenslagen, energischer Lebensarbeit, wertvollen Lebens-

formen“ (II,229). Diese Forderung nach Leben, die aus dem Begriff der Persönlichkeitsbildung abgeleitet wird, richtet sich gegen den schematischen Charakter, die Enge einer Einrichtung, die nur vorgeschriebene, eng umgrenzte Zwecke erreichen soll. Schön heißt es Bd. I, S. 59: „Leben veranstaltet man nicht, Leben schafft man, Leben wird.“

Von diesen Prinzipien aus behandelt der Verfasser die innere und äußere Organisation der Volksschule. Seine Vorzeichnungen und Forderungen fassen das Fruchtbare und Lebensvolle, das in der neueren Reformbewegung steckt, systematisch zusammen. Praktische Erfahrung und ein glückliches Gefühl für das Richtige dämmen sie gegen bedenkliche Geistesströmungen ein und wehren Übertreibungen und falsche Folgerungen ab. Es ist nicht möglich, auch nur auf die wichtigeren Einzelheiten einzugehen. Es bleibt jedenfalls der Gesamteindruck, daß hier hinter der Forderung persönlichen Geisteslebens, eine lebendige Persönlichkeit steht, ein erzieherischer Geist, dem aus intuitiver Erfassung der Ziele und aus unmittelbarer Versenkung in das Wesen der Erziehung seine eigentümliche Kraft erwächst. —

Blicken wir abschließend nochmals auf das Ganze unserer bisherigen Betrachtungen zurück, so ergibt sich der Eindruck, daß der Gegensatz zwischen Sozial- und Persönlich-

keitspädagogik in Wahrheit kein so tiefer und entscheidender ist, wie er zuerst erscheint. Er beruht mehr auf einer Verschiedenheit des Ausgangspunktes als auf einem tatsächlichen Zwiespalt der Richtungen, er äußert sich mehr in der abweichenden Betonung der Teilziele, als in einem Widerspruch der Zielsetzung selber. Denn wie die Idee der Sozialpädagogik im Sinne Natorps die Persönlichkeitsbildung nicht aus-, sondern einschließt, — nur daß die Persönlichkeit wesentlich in ihren Werten für die Gemeinschaft und als Träger des Gemeinschaftslebens betrachtet wird —, so will auch die Persönlichkeitsbildung Gaudigs den einzelnen nicht von der Gemeinschaft trennen und zu Zielen führen, die nicht die der Gemeinschaft sind. Vielmehr erscheint ihm Persönlichkeit mit ihrem geistigen Gehalt als der höchste Wert in allem Gemeinschaftsleben und darum als letztes Erziehungsziel. Daß dieses Ziel nur erreicht werden kann, wenn das naturhafte Individuum mit seinen Anlagen und Kräften sich zur geistigen Persönlichkeit entfaltet, daß diese Entfaltung oder vielmehr Erhebung zu fördern die eigentliche Aufgabe der Erziehung ist, auch darin stimmen beide Teile überein. Individuum, Persönlichkeit, Gemeinschaft sind beiden Richtungen zugehörige Grundbegriffe, und die Gemeinschaft lebendiger Persönlichkeiten ist schließlich für beide das letzte und höchste Ziel.

III.

Systematische und empirische Grundlegung

Tiefer und entscheidender als der bisher erörterte Gegensatz greift ein anderer und von länger her wirksamer in die wissenschaftliche Pädagogik ein: es ist der Unterschied zwischen systematisch deduktiver und empirisch induktiver Behandlung der theoretischen Probleme. Wir haben ihn oben schon einmal flüchtig gestreift, aber wir müssen nunmehr versuchen, ihm in seiner ganzen Tragweite für die Erziehungslehre der Gegenwart nachzugehen.

Der Gegensatz zwischen den beiden Methoden der Forschung besteht, solange es überhaupt Wissenschaft gibt. Er hat ihre neuere Entwicklung vom 17. Jahrhundert bis in die ersten Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts hinein bestimmt. Auf dem Gebiete der Tatsachenforschung, besonders der naturwissenschaftlichen, hat diese Entwicklung denn auch zu einer grundsätzlichen Verständigung geführt: es sind Methoden ausgebildet, die, bei mancherlei Verschiedenheiten der Einzel-

gestaltung, doch übereinstimmend auf der Verbindung beider Verfahrungsweisen beruhen und sie sind, wenn auch in einzelnen Punkten Meinungsverschiedenheiten stattfinden, im ganzen doch als allgemeingültig anerkannt. Auf dem Gebiete der Wertwissenschaften freilich steht es anders, und es scheint, als ob eine Überbrückung der Gegensätze hier beträchtlich mehr und tiefere Schwierigkeiten vorfindet. Die Pädagogik zumal scheint von einer solchen noch ziemlich weit entfernt. Hier steht noch immer eine Gruppe von Denkern, die ihre Ziele und Normen deduktiv aus der allgemeinen Idee dessen, was sein s o l l, bestimmen, einer Reihe von Forschern gegenüber, die nur aus der empirischen Erkenntnis historischer oder psychologischer Tatsachen das Wesen der Erziehung bestimmen und zu einer inhaltvollen Normgebung gelangen zu können glauben. Die Vermittlung zwischen systematischer und empirischer Betrachtungsweise ist es, an welche die aufstrebende Generation wissenschaftlicher Pädagogen ihre Hauptarbeit setzt.

Durchaus deduktiv und systematisch war, wie wir schon oben festgestellt haben, der Charakter der Herbartschen Erziehungslehre. Den gleichen Charakter aber trägt Natorps Sozialpädagogik, dasjenige Werk also, das die neue Entwicklung der Er-

ziehungswissenschaft eingeleitet hat. Auch Natorp, wie sein so scharf von ihm befehdeter Vorgänger, leitet seine Pädagogik streng systematisch aus dem Ziel der Erziehung ab. Dieses Ziel selbst wird bei beiden Denkern zwar nicht metaphysisch begründet, wohl aber aus den allgemeinen und grundlegenden Wesenszügen des menschlichen Bewußtseins deduziert, aus einer Erkenntnisweise also, die Kant und mit ihm Natorp als transzendental bezeichnet. Herbart vermeidet zwar den Ausdruck, aber der Sache nach sind die 5 sittlichen Ideen, die seine Zwecksetzung bestimmen, nichts anderes als transcendental begründete Richtungen des sittlichen Urteils. Natorp erweitert mit Recht die einseitige ethische Zielsetzung Herbarts, indem er die intellektuelle und ästhetische Bildung als selbständige, nicht der Moral untergeordnete Gebiete der Erziehung anerkennt und die Dreiheit der so entstehenden Bildungsaufgaben in dem Idealbegriff des einheitlichen Menschentums zusammenfaßt. Er will die Pädagogik als Ganzes auf Philosophie als Ganzem begründen, insbesondere auf die Normgebung der „reinen Gesetzeswissenschaften" Logik, Ethik, Ästhetik. Denn die transzendentale Erkenntnis besteht in einer systematischen Besinnung auf die Grundformen dieser drei Lebensgebiete in ihrer inneren Gesetzlichkeit. Auf der Not-

wendigkeit, mit der eben diese Gesetzlichkeit und der von ihr geleitete Zusammenhang des Denkens sich kundgibt, beruht die Allgemeingültigkeit der transcendentalen Erkenntnis. Auch die Pädagogik muß, wenn sie transcendental begründet sein soll, an diese Formen und ihren notwendigen Zusammenhang anknüpfen. Durch diese werden ihr die Aufgaben vorgezeichnet, die systematisch verknüpft in den Idealbegriff der Bildung ausmünden. Gelingt es auf diese Weise, das System der Erziehungslehre auf denknotwendige Prinzipien zu begründen, so empfängt sie dadurch selber das Merkmal notwendiger Allgemeingültigkeit, das wie der transcendentalen Philosophie selber, so auch den grundlegenden Erkenntnissen der Logik, der Mathematik und der Mechanik zukommt: sie wird in diesem strengsten Sinne des Wortes zur W i s s e n s c h a f t.

Denn: Die grundlegenden Formen oder Funktionen des menschlichen Bewußtseins sind überall dieselben, und eben durch diese Übereinstimmung wird die menschliche Gemeinschaft überhaupt möglich. Auf der Entfaltung der gemeinsamen Anlagen beruht denn auch die Möglichkeit einer gemeinsamen Bildung und ihrer Theorie, eben der Sozialpädagogik. Des näheren weist das individuelle Bewußtsein eine Dreiheit der Funktionen auf, die zur Einheit zusammengebunden sind

oder vielmehr aus einer einheitlichen Wurzel entspringen: Erkennen, Fühlen und Wollen. Ihnen entsprechen die Funktionen des Gemeinschaftslebens: Wissenschaft, Kunst, Sittlichkeit. Die Einheit des Ursprungs legt der Bildungsarbeit mit logischer Notwendigkeit die Verpflichtung auf, sie in der Mannigfaltigkeit der Aufgaben und Ziele festzuhalten: widerspruchslose Einheit des Denkens, Fühlens und Wollens wird somit das oberste Prinzip und der höchste Zweck der Menschenbildung, so wie sie es ist, was dem Gemeinschaftsleben den Charakter der Kultur (Humanität) verleiht. Weil somit das leitende Prinzip der Einzelbildung dasselbe ist wie das der Gemeinschaftskultur, vermag die Erziehung diese letztere als höchstes Ziel anzunehmen, ohne daß sie die Bedeutung der Individualität abzuschwächen oder auszuschalten brauchte. Mit dieser Gleichsetzung ist das natürliche Grundverhältnis zwischen Individuum und Gemeinschaft rein und folgerichtig ausgesprochen.

Mit dieser Gedankenfolge wird, wie man sieht, an die Stelle der Herbartschen Systematik die Kantische gesetzt, und zwar in der Fortbildung, die ihr die Marburger Schule verliehen hat. Hiermit ist nun in der Tat in wesentlichen formalen wie inhaltlichen Gesichtspunkten ein Fortschritt vollzogen. Die Pädagogik wird von dem Fundament eines

keineswegs einwandfreien ethischen Systems losgelöst und dem Einfluß einer unhaltbaren Psychologie entzogen. Statt dessen erscheint ein pädagogisches Lehrgebäude, das nicht nur in sich fest gefügt und nahezu lückenlos ist, sondern auch mit dem Gesamtaufbau des logischen Idealismus in Übereinstimmung steht. Dieses pädagogische Lehrsystem teilt alle Vorzüge des Marburger logischen Idealismus, aus dem es entstanden und der in seiner Entwicklung immer in sich geschlossener und einheitlicher geworden ist. Aber es teilt freilich auch die Schwächen einer Wissenschaftslehre, die sich, von Kant ausgehend, immer mehr Fichte genähert hat. Wie für die Erkenntnistheorie der Marburger Schule das Objekt der Erfahrung keine selbständige Bedeutung mehr hat, vielmehr aus den subjektiven Bedingungen der Erfahrung fast restlos abgeleitet wird, wie die Welt damit selbst nur noch als eine unendliche Aufgabe der Erkenntnis aufgefaßt, die Ethik nur aus den Begriffsbestimmungen des reinen Wollens abgeleitet wird, so erscheint nun auch für die Pädagogik nur das als wesentlich, was sich aus der apriorischen Struktur des denkenden Geistes als ihm entsprechende Aufgabe gewinnen läßt. Daher gibt es für diese Pädagogik nur Aufgaben, aber keine Tatsachen. Sie verzichtet darauf, das erzieherische Leben in seiner geschichtlichen Entwicklung, nach

seinen soziologischen und psychologischen Bedingungen zu erklären. Ja, sie hat, streng genommen, überhaupt keinen Platz für dieselben. Die unausbleibliche Folge aber ist, daß auch die Normgebung die Wirklichkeit nicht erreicht und daher auch nicht gestaltend auf sie einwirken kann. Die im vorigen Kapitel dargestellte Kontroverse zwischen Natorp und Rein, die sich um den Gegensatz zwischen sozialer und individualistischer Erziehungsrichtung drehte, veranschaulicht das. Natorp hat zweifellos recht, daß, wenn man seinen Begriff von Pädagogik richtig versteht, jener Gegensatz b e g r i f f l i c h gar nicht vorhanden ist. Aber damit ist weder die von Rein hervorgehobene Tatsache erklärt, daß er geschichtlich immer wieder hervortritt, noch ist uns eine Maxime dafür gegeben, wie der Erzieher sich jenen beiden Extremen gegenüber im einzelnen zu verhalten hat. Es ist klar: wenn sich die Pädagogik ganz in das Gebiet der allgemeinen Begriffe erhebt und diese ihres empirischen Inhalts methodisch entkleidet, erleidet sie notwendig Einbuße an unmittelbarem Zusammenhang mit dem Leben und seinen tatsächlichen Erscheinungen. Ja, es droht die Gefahr, daß sie diesen Zusammenhang ganz verliert und schließlich einen rein formalen Systembau darstellt, dem der lebendige Inhalt fehlt. In der Zielsetzung z. B. führt die transzendentale Methode notwendi-

gerweise zu einem praktischen Idealismus, der sich über alles in der Erfahrung Gegebene hinwegsetzt und das, was sein soll, ohne Zusammenhang mit dem, was ist, feststellen will. Damit aber empfängt die zielbestimmende Idee notwendigerweise einen rein logischen Charakter: es bleibt schließlich nur noch die formale Übereinstimmung der Teilziele und Methoden, die ein rein begriffliches System zusammenhält. Aber auch aus dem Begriff der Gemeinschaft vermag die Sozialpädagogik einen konkreten Inhalt nicht zu gewinnen, denn auch dieser Begriff ist ja formaler Natur, er läßt alle geschichtliche und soziologische Bestimmtheit unter sich und regelt nur in der formalen Übereinstimmung die menschlichen Anlagen. Neben diesem Unvermögen, die Wirklichkeit in sich aufzunehmen, erscheint es fast als ein Vorteil der Herbartschen Systematik, daß sie weniger einheitlich und logisch geschlossen ist; denn eben hierdurch gewährt sie, wie die Beispiele Reins und Willmanns zeigen, eher die Möglichkeit, die historische Betrachtungsweise und überhaupt die Berücksichtigung des Tatsächlichen dem System einzufügen oder doch anzugliedern, — obgleich die „Allgemeine Pädagogik" an sich der geschichtlichen Erkenntnis ebenso fernsteht wie das Werk Natorps. Wenn wir den Begriff der Geisteswissenschaft als einer Beschreibung und Er-

klärung geistiger Tatsachen aufrechterhalten und nicht durch den einer Normwissenschaft, die von Tatsachen absieht, ersetzen wollen, so werden wir die geschichtliche Betrachtung — im weitesten Sinne des Wortes, also auch die Berücksichtigung der geschichtlich gewordenen Gegenwart — weder beiseite lassen, noch auch nur nachträglich an die Systematik anknüpfen können, vielmehr von vornherein einen Ausgleich, einen inneren Zusammenhang zwischen beiden suchen müssen.

Immerhin ist Natorp vor der Gefahr völliger Lebensferne durch die Wärme seines Gefühls und die Kraft der sozialen Gesinnung, woraus die Idee der Sozialpädagogik entsprungen ist, von vornherein einigermaßen geschützt. Ja, wir werden noch sehen, wie bestimmte und lebensvolle Antriebe er aus den abstrakt gefaßten Ideen seiner Sozialpädagogik im Laufe seiner späteren Entwicklung zu schöpfen vermocht hat. Wo aber diese Lebenswärme fehlt oder absichtlich zurückgedrängt ist, wo eine rein intellektuelle Einstellung die Gedankengänge des pädagogischen Systematikers leitet, da verfällt er unvermeidlich der Gefahr, statt des Inhalts Form, statt lebensvoller Ideale abstrakte Begriffe zu geben. Ein Beweis dafür sind die scharfsinnigen Untersuchungen von R. Hönigswald*. Auch er

* „Studien zur Theorie pädagogischer Grundbegriffe." Eine kritische Untersuchung. Stutt-

sucht eine erkenntnistheoretische Grundlage für die Pädagogik, faßt den „Begriff einer Theorie der pädagogischen Grundbegriffe" ins Auge, will „die logische Struktur des pädagogischen Verhaltens" entwerfen und weist dabei in den zuerst erschienenen „Studien" alle Entwicklungsbeziehungen entschieden zurück: nur die Bedeutung der pädagogischen Begriffe gibt für ihn den Ausschlag; er gründet seinen Standpunkt auf die Behauptung, „daß es entgegen der landläufigen Auffassung nicht die Entstehungsgeschichte eines Faktors sein kann, was dessen Begriff bestimmt, sondern daß umgekehrt von seiner Entstehungsgeschichte sinnvoll nur unter Zugrundelegung seines Begriffes geredet werden kann." (Stud. S. 6.) Dem entspricht es, wenn ihm auf der anderen Seite die „auf sich selbst gegründete Norm nicht gilt, weil sie einen Anwendungsbereich hat, sondern einen Anwendungsbereich hat, weil sie gilt." (Stud. S. 85.) Wie die erste, so verfolgt auch die zweite Untersuchung Hönigswalds das Ziel, die Grundlagen der Pädagogik begriffsmäßig festzulegen. „Ihr Interesse geht", wie es im Vorwort heißt, „mehr auf den Begriff der Pädagogik als solchen, denn auf die Mannigfaltigkeit pädagogischer Sonderprobleme,

gart 1913. — „Über die Grundlagen der Pädagogik." Ein Beitrag zur Frage des pädagogischen Universitätsunterrichts. München 1918.

deren logische Art sie im Ganzen der pädagogischen Bestrebungen zu bestimmen sucht." Solche Begriffsbestimmungen sind philosophischer Natur: „ihre Ergebnisse leiten allenthalben zu philosophischen Erwägungen im engeren Sinne des Wortes zurück", und die Schrift will daher „zugleich einen Beitrag liefern zu der alles umspannenden Frage nach dem Begriff der Philosophie". „Durch den Begriff des Geltungswertes, der die Inhalte der Tatsachenwissenschaften wie der Normwissenschaften zusammenführt, also auf das, was ist, wie auf das, was sein soll, gleichmäßig Anwendung findet, wird der Umkreis der pädagogischen Aufgabe bestimmt; die Idee eines Systems der Geltungswerte ist es, die das Problem der Erziehung beherrscht." Die Beziehung der Pädagogik zu den Begriffen der Persönlichkeit und der Kultur wird zugegeben, Kultur aber wird definiert als „der Inbegriff, genauer die systematische Einheit möglicher Geltungsbestimmtheiten", Persönlichkeit als „das pädagogische Korrelat dieser objektiven Einheit". Erziehung beruht „auf der denkpsychologischen Erscheinung der pädagogischen Determination".

Auch in diesem Gedankengange tritt zunächst hervor, daß Philosophie und Pädagogik für den Verfasser eine untrennbare Einheit bilden. „Es gibt kein Problem der wissenschaftlichen Pädagogik, in dem sich nicht

Fragestellungen der wissenschaftlichen Philosophie offenbarten." Hönigswald tritt also hier in eine Reihe mit Natorp, nur daß bei diesem immerhin die Pädagogik als ein selbständiges Gebiet und ihren Grundzügen nach als eine bestimmt abgegrenzte Seite der philosophischen Betrachtungsweise erscheint, während bei jenem die Grundbegriffe und Probleme beider geradezu dieselben sind. „Philosophie wird an gewissen Punkten ihrer Problementwicklung pädagogisch und Pädagogik ist ihren tiefsten sachlichen Voraussetzungen nach betrachtet Philosophie." Philosophie im wissenschaftlich begrenzten Sinne aber ist ihm gleichbedeutend mit Erkenntnistheorie, sie erscheint bei ihm durchaus als Begriffskritik und begriffliche Bestimmung. Jede Beziehung auf eine Weltanschauung fällt fort. Er darf sich daher mit Recht darauf berufen, daß sein Buch keinerlei aprioristische Konstruktionen und dogmatische Rationalisierungen enthält, sondern nur die Ergebnisse methodischer Besinnung, insbesondere über die Einreihung der Pädagogik in das Gesamtsystem der Wissenschaften. Der Wert solcher Besinnung und ihrer Ergebnisse für die Erkenntnistheorie als Wissenschaftslehre soll nicht bezweifelt werden, aber vergebens sieht man sich in Hönigswalds Schriften nach einem positiven Ertrag für die Pädagogik selbst um. Ein

neues Ergebnis ist es sicherlich nicht, wenn in der ersten Schrift als wichtige Tatsache festgestellt wird, daß „jeder b e s o n d e r e n wissenschaftlichen Disziplin auch eine selbständige Form des pädagogischen (besser didaktischen) Verhaltens gemäß sein muß"; und wenn die zweite Arbeit die praktische Frage nach der Gestaltung des Universitätsunterrichts in der Pädagogik ins Auge faßt, so versteht es sich von vornherein, daß dieser Unterricht eben jene Analyse der pädagogischen Grundbegriffe zu vermitteln hat und seine Aufgabe damit erschöpft ist. Daß von ihr aus auch praktische Probleme wie „das der Schulorganisation und seiner Geschichte" erhellt werden können, behauptet Hönigswald zwar; ebenso betont er gelegentlich, daß die pädagogische Theorie „eine Theorie der Praxis" sei — wie aber die Vermittlung zwischen seiner Art von Begriffsanalyse und der praktischen Normgebung zu denken ist, wird nirgends anschaulich. Auch eine Vorarbeit — der Verfasser bezeichnet im Eingang seine zweite Schrift als solche — mußte so viel wenigstens leisten, und die Betonung des wissenschaftlichen Charakters dieser Untersuchungen hilft nicht über ihre Unfruchtbarkeit hinweg. —

Ein belehrendes Gegenstück zu diesen deduktiv begründeten Erziehungslehren bildet

die Sozialpädagogik von Bergemann*, um so mehr, da sich das Buch, wie schon der Titel zeigt, in der Tendenz mit Natorps Werk begegnet und wir somit auf demselben engeren Gebiet die Verschiedenheit der Methoden und Richtungen greifbar vor Augen haben. Mit Sätzen, die dem Marburger Philosophen entlehnt oder doch nachgebildet sind, bezeichnet Bergemann im Eingang seine pädagogische Grundanschauung: „Im Gegensatz zu der lange herrschenden, bloß individualen Betrachtung der Erziehung fußt die Sozialpädagogik auf dem Satz: „Der Mensch wird zum Menschen allein durch menschliche Gemeinschaft". Erziehung ohne Gemeinschaft besteht ebensowenig wie der einzelne losgelöst von der Gemeinschaft denkbar ist. „Nur als soziales kann Erziehung ein sinnvolles Tun genannt werden." Aber es folgt alsbald eine Absage an den Verfasser der Sozialpädagogik: die transcendentale Ableitung und die deduktive Methode seines Aufbaus wird verworfen. „Mein Buch," heißt es in der Vorrede, „stellt die soziale Pädagogik auf die breite Basis der Erfahrungswissenschaft und schreitet durchgehends auf

---

* Sozialpädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage und mit Hilfe der induktiven Methode als universalistische oder Kulturpädagogik. Gera 1900.

dem sicheren Wege der Induktion einher.“ In streng positivistischem Sinn will der Verfasser „die Aufgaben des Lebens aus ihm selber erkennen, sie nicht in dasselbe von außen hineintragen“. (S. 61.) Von außen, das heißt ihm aus der Religion oder aus der Ethik, und wir dürfen erweiternd hinzusetzen, aus der Philosophie überhaupt, sei sie transcendental, sei sie metaphysisch gewendet. Die Tendenz des Werkes gipfelt in dem Satz (S. 73): „Das Ziel der Erziehung muß aus der Biologie abgeleitet werden“. Denn diese begreift alle Erscheinungen des Lebens unter sich, also auch die Kultur, die ja „des Lebens schönste Blüte ist“, und eben darum unter dem Gesetz des Lebens steht, ebenso wie das natürliche Leben, das ihre Vorstufe bildet. Man versteht, daß es die Entwicklungslehre etwa im Häckelschen Sinne ist, aus der Bergemann sowohl das Wesen der Kultur, wie das der Erziehung erklären und begründen will. So ist ihm denn auch im Gegensatz zu Natorp die Gemeinschaft, in der erzogen wird, durchaus die nach Nation und Zeitalter bestimmte Gruppierung der Gesellschaft, die durch soziologische, im letzten Grunde aber durch biologische Gesetze gelenkt wird. Die allgemeinen Begriffe Mensch oder Humanität bedeuten ihm gar nichts; mit Schärfe bezeichnet er die Ableitung des Erziehungszieles aus solchen als „leere Redensart und

öde Phrase". Selbstverständlich läßt sich auf diesen Voraussetzungen nur ein völlig relativistischer Standpunkt gegenüber der Erziehung und ihren Werten begründen, und so erklärt Bergemann denn auch folgerichtig, daß „eine allgemeingültige Erziehungslehre und Erziehungskunst ein Unding ist". Die etwas langatmige Definition des Erziehungsziels, zu der er gelangt, lautet: „Aus den Händen des Erziehers soll der Zögling hervorgehen als ein gesunder, tatkräftiger Mensch, der befähigt und freudig bereit ist, an der Lösung der Kulturaufgaben seines Volkes in der jeweiligen Gegenwart mitzuarbeiten, und zwar als ein tüchtiger Bürger seines nationalen Staates und als ein nützliches Mitglied der menschlichen Gesellschaft überhaupt, dessen wirtschaftliche und politische Ansichten, dessen Rechtsanschauungen, Moral, Religiosität und Geschmack in Übereinstimmung mit den Lehren und Überzeugungen der besten und edelsten Geister seines Volkes und seiner Zeit im allgemeinen stehen, und dessen Erkenntnis allseitig gefördert worden ist." (S. 80.)

Man bemerkt die Vorsicht dieser Zielsetzung; aber trotzdem enthält sie beträchtlich mehr, als Bergemann von seinem empirischen und relativistischen Standpunkt aus beweisen kann. Worauf gründet sich denn die mehrfach wiederholte Behauptung, auf der sie im letzten

Grunde ruht, daß wir die Kultur als „den Zweck des Lebens ansehen müssen", worauf ein Satz wie dieser: „Der Haupt- und letzte von der Natur selbst gewollte Zweck aller menschlichen Bestimmungen besteht in der Erhaltung und Vervollkommnung des Lebens überhaupt, der Gattung im besonderen." Es ist klar, daß die ganze evolutionistische Wertlehre, auf die Bergemann seine pädagogische Zielsetzung gründet, rein metaphysischer Natur ist: eine metaphysische Deutung der Erfahrungswelt, aus der jene Zielsetzung dann doch wieder deduktiv abgeleitet wird. Dazu ist sie mit allen Unklarheiten und Widersprüchen behaftet, die der evolutionistischen Wertlehre, wenn sie auf das Gebiet des geistigen Lebens angewandt wird, stets eignet. Zunächst ist es der Doppelsinn der Begriffe Vollkommenheit und Vervollkommnung, der die Unklarheit verschuldet, denn diese Begriffe sind im geistigen Sinn etwas wesentlich anderes als im naturhaften, ja beide können in ausgesprochenem Gegensatz zueinander stehen. Der Naturzweck, der wesentlich auf die Gattungserhaltung gerichtet ist, kann durch die geistige Zwecksetzung gehemmt und geschädigt werden, wie umgekehrt. Auch bei Bergemann tritt das hervor. Einmal scheint es, als ob das Individuum nur nach seinem Werte für die Gattung in Betracht kommt. Auf der nächsten Seite wird dann aber behauptet:

„Alles Lebens letzter Zweck ist die zunehmende Verinnerlichung und Vergeistigung", welcher Zweck doch wohl nur im Individuum erreicht werden kann. Also nicht einmal dieser Kardinalpunkt der Sozialpädagogik ist zur Klarheit gebracht.

Ebenso unklar bleibt die Stellung des biologisch eingestellten Denkers gegenüber der Geschichte in ihrer Bedeutung für die Erziehung und ihre Theorie. Er weiß in der Erscheinungen Flucht nur nach Naturgesetzen zu suchen und lehnt daher die Bedeutung der geschichtlichen Einsicht für die Zukunft ab. „Die Vergangenheit kann uns in solchen Epochen (wie wir sie durchleben) keine Fingerzeige für die Neugestaltung der Dinge geben, oder doch nur sehr geringfügige. Wir müssen der Hauptsache nach auf eigenen Füßen stehen." Anderseits wird zwar eingeräumt, daß die Gegenwart „noch verständlich durch die Vergangenheit wird", aber für die Zukunft soll dieser Satz nicht gelten. Die historische Betrachtung hat prinzipiell ihre Bedeutung verloren, denn von dem neuen, „dem naturwissenschaftlichen Kulturelement ist unsere gesamte Weltauffassung bedingt". Daß Bergemann diese Gegensätze und Probleme nicht als solche empfindet, verleiht seinen Gedankengängen jenen Charakter von Flachheit, wie er dem Evolutionismus des 19. Jahrhunderts überhaupt eignet. Aber dar-

über hinaus veranschaulicht sein umfangreiches Werk die Unzulänglichkeit des empirisch naturalistischen Standpunktes überhaupt: er ist nicht imstande, eine wissenschaftliche Begründung der Erziehungslehre zu geben.

Von einem weniger einseitigen Standpunkt, als ihn die naiv empirische Richtung einnimmt, geht I. B. Kretzschmar aus, wenn er in einer Schrift, die nicht ohne Beachtung geblieben ist, „das Ende der philosophischen Pädagogik" ankündet*. So radikal, wie der Titel vermuten läßt, ist nun freilich die Tendenz des Buches nicht. Was sie bekämpft, ist vielmehr nur die einseitige Abhängigkeit der Pädagogik von der philosophischen Spekulation; was sie fordert, die Mitwirkung der empirischen Betrachtungsweise auf psychologischem und historischem Boden. In einer historisch kritischen Darstellung, die auf manche geschichtlich interessante Zusammenhänge hinweist, zeigt der Verfasser, wie im Gegensatz zu der empirischen Einstellung der Philanthropen die spekulative Richtung in der Pädagogik unter dem Einfluß der Kantschen Systematik einsetzt, durch die Wirkungen Fichtes gesteigert wurde und in Herbarts großer

---

* Das Ende der philosophischen Pädagogik. Ergebnisse einer Untersuchung zur Entstehungsgeschichte der Erziehungswissenschaft. I. B. Kretschmar. Leipzig 1921.

Leistung ihren Gipfel erreichte. Aber zwischen diesem letzteren und seinen Vorgängern glaubt Kretzschmar einen wesentlichen Unterschied feststellen zu können. Während nämlich für diese die Ableitung des Erziehungsziels und der daraus folgenden Normen aus einem ethischen und im letzten Grunde metaphysischen Prinzip die Hauptsache gewesen sei, soll dieses Bestreben bei Herbart hinter der allgemeineren Absicht zurückgetreten sein, aus dem Zweckbegriff überhaupt die Einzelaufgaben und Teilgebiete der Pädagogik zu deduzieren. Daß dieser oberste Zweckbegriff auch bei Herbart ethischer Natur und aus dem Tugendbegriff abgeleitet sei, hält er für nebensächlich und auf diese Weise gelangt er dazu, in Herbart den Begründer einer systematischen Pädagogik zu sehen, die er der philosophischen als die wertvollere und fruchtbarere gegenüberstellt. Die weitere Entwicklung hat, so meint er, das systematisch deduktive Verfahren, das die Einheit der pädagogischen Wissenschaft begründet, überhaupt aufgegeben, und zwar mit Unrecht. Denn die Pädagogik muß systematisch bleiben, aber sie soll in dem gleichen Sinne unabhängig von der Philosophie werden, wie alle die übrigen Wissenschaften es sind, die sich von ihr als dem gemeinsamen Mutterschoß losgelöst haben. Ihr oberstes Erkenntnisprinzip kann nur innerhalb ihres eigenen

Bereichs erwachsen, nur in einem Begriff festgelegt werden, der an sich schon pädagogischen Inhalt hat. Als solcher ergibt sich das Bildungsbedürfnis des Individuums, wie es sich aus pädagogischen Bedingungen heraus und in geschichtlicher Entwicklung als maßgebend für die praktische Gestaltung des Bildungsverfahrens erweist. Die systematische Pädagogik kann daher immer nur auf der Grundlage der psychologischen und geschichtlichen Tatsachen, durch welche das Bildungsbedürfnis bestimmt wird, zu wissenschaftlichen Ergebnissen führen. Die psychologische und historische Pädagogik als Tatsachenwissenschaften treten der philosophischen Pädagogik zur Seite. Denn „die philosophische Pädagogik in der überlieferten Auffassung verschwindet zwar, aber die Erziehungsphilosophie tritt neu auf als Abschluß sämtlicher pädagogischer Einzelwissenschaften, deren Ergebnisse sie zusammenfaßt. Sie nimmt damit den Rang ein, welcher der Philosophie in der Gegenwart überhaupt zugewiesen wird; sie tritt an das Ende der Erziehungswissenschaft wie die Naturphilosophie an das Ende der exakten Naturwissenschaft, wie die Geschichtsphilosophie an den Schluß der historischen Tatsachenforschung.“ Auch in der praktischen Ausgestaltung des Hochschulunterrichts fordert dieses Verhältnis seine Rechte. „Die

strenge Bindung an die Philosophie hat verhindert, daß die drei großen Sondergebiete der systematischen, psychologischen und historischen Pädagogik durch die Schöpfung gesonderter selbständiger Lehraufträge an den Universitäten eine ausreichende Pflegestätte gefunden haben. Dieses Versäumnis haben die Universitäten nachzuholen".

In diesem Gedankengang fallen zunächst gewisse Unklarheiten der historischen Kritik ins Auge. Der prinzipielle Unterschied, der zwischen Herbart und allen übrigen Erziehungsphilosophen vor und nach ihm herrschen soll, ist keineswegs einleuchtend. Man sieht nicht ein, mit welchem Rechte behauptet werden kann, daß die Ableitung aus der Ethik für Herbart nebensächlich und zufällig sei. Aus seiner Metaphysik freilich leitet er seine Erziehungslehre nicht ab, aber welcher pädagogische Denker der neueren Zeit hat das überhaupt versucht, ausgenommen Fröbel und allenfalls Fichte. Ebensowenig trifft auf der anderen Seite die Behauptung zu, daß ein Philosoph wie Natorp auf die Einheitlichkeit seiner Systematik verzichte, weil er nicht nur die Ethik, sondern die Gesamtphilosophie als Quellgebiet der Pädagogik betrachtet. Kein pädagogischer Denker hat vielmehr diese Einheitlichkeit so stark betont wie der Verfasser der Sozialpädagogik.

Allein diese Fehlgriffe hindern nicht, anzu-

erkennen, daß Kretschmars Tendenz, die Pädagogik aus der einseitigen Bindung an die philosophische Spekulation zu befreien, berechtigt und notwendig ist. Er hat ganz recht: die Pädagogik ist a u c h eine Tatsachenwissenschaft, sie muß es sein, wenn ihre Begriffsbestimmungen und Normen den Zusammenhang mit der Wirklichkeit nicht von vornherein aufgeben wollen. Psychologie und Erziehungsgeschichte sind unentbehrliche Grundlagen für die pädagogische Begriffsbildung und Wertbestimmung. Allerdings hat er das Verhältnis zwischen Tatsachenforschung und wertendem Denken auf pädagogischem Gebiete nicht zur Klarheit gebracht. Die äußerliche Nebeneinanderstellung dreier Disziplinen gewährt diese Klarheit nicht, und ebensowenig ist einzusehen, wie eine rein deduktive Systematik, die er fordert, sich auf die empirischen Grundlagen, die er gleichfalls fordert, stützen kann. Es ist vielmehr unzweifelhaft, daß zwar jedem der drei bezeichneten Gebiete eine gewisse Selbständigkeit auch auf pädagogischem Boden gewährt werden muß, daß aber anderseits nur durch eine gegenseitige Durchdringung ihrer Inhalte, Voraussetzungen und Ergebnisse eine einheitliche Erkenntnis des Gesamtgebiets und seiner Probleme erwachsen kann. Hier liegt das eigentliche Problem; es ist geradezu das Grundproblem der pädagogischen Wissenschaft, und es nimmt

daher auch in den theoretischen Bestrebungen der jüngsten Zeit eine zentrale Stellung ein.

Ein bewußtes und methodisches Streben nach dem Ausgleich zwischen normativer und geschichtlicher Betrachtung ist seinerzeit zuerst bei Schleiermacher hervorgetreten. Sein Ausgangspunkt ist dem Natorps verwandt, auch für ihn war die Erziehung eine Funktion der Gemeinschaft: die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere. Allein der Gegensatz der individuellen und der sozialen Zielsetzung ist ihm ein Problem, das nicht auf rein spekulativem Wege lösbar ist, sondern nur durch die Anwendung des spekulativen Prinzips auf tatsächlich gegebenen Grundlagen bewältigt werden kann. Die wesentlichsten dieser Grundlagen sind die geschichtlichen Entwicklungsformen der menschlichen Gemeinschaft: Familie, Staat, Kirche, Wissenschaft, für die und in deren Dienst das junge Geschlecht erzogen wird. Extreme, wie es z. B. reine Staatserziehung oder reine Familienerziehung sind, lassen sich begrifflich feststellen, aber nicht isoliert verwirklichen. Ihr Verhältnis zueinander kann man nicht end- und allgemeingültig abgrenzen. Die Erziehung neigt sich in den verschiedenen Epochen geschichtlicher Entwicklung bald mehr zu dem einen, bald mehr zu dem anderen, und die prinzipiellen Fragen, die aus diesen wechselnden und schwankenden Beziehungen er-

wachsen, können immer nur aus dem Ineinander der allgemeinen Idee und der geschichtlich gegebenen Zustände einer bestimmten Epoche beantwortet werden. Das reine Denken gibt uns die Regulative, nach denen wir allgemeine Werturteile und Prinzipien auf geschichtliche Entwicklung und tatsächlich gegebene Verhältnisse anzuwenden haben, und in der Durchführung dieses Verfahrens beruht die theoretische wie die praktische Aufgabe der Erziehungslehre.

Von den systematischen Erziehungslehren der jüngsten Zeit tritt der Zusammenhang mit Schleiermacher am unmittelbarsten und durchgreifendsten bei Jonas Cohn hervor*. Zwar geht die Anlehnung keineswegs so weit, daß man der ernsten und eindringlichen Gedankenarbeit den Charakter der Selbständigkeit absprechen könnte; ihr Verfasser bindet sich nirgendwo eng an Schleiermachers Gedankengänge, aber doch hat er in ihnen vielfach den Wegweiser für sein Verfahren gefunden. Mit dem älteren Denker teilt er die Gabe, da bedeutungsvolle Probleme zu entdecken, wo Praxis und Überlieferung nur zu oft nichts als platte Selbstverständlichkeit sehen. Wie Schleiermacher faßt er überall die Möglichkeit verschiedener, ja entgegen-

* Jonas Cohn, Geist der Erziehung. Pädagogik auf philosophischer Grundlage. Leipzig und Berlin 1919.

gesetzter Lösungen ins Auge und nimmt vermittelnd oder durch einen neuen Gesichtspunkt sie überwindend zu ihnen Stellung. Wesentlich aber ist, daß alle besonderen Probleme, Möglichkeiten und Entscheidungen nicht durch ein konstruktives Verfahren aus allgemeinen Begriffen gewonnen werden, sondern aus der betrachtenden Durchdringung geschichtlicher und sozialer Tatsachen, die freilich allgemeiner und prinzipieller Gesichtspunkte bedarf, um fruchtbar zu werden.

Die Pädagogik, so lehrt Schleiermacher, wie wir eben sahen, kann der allgemeinen Ideen ebensowenig wie der geschichtlichen Erfahrung entbehren, sie schöpft ihre Erkenntnisse aus der Anwendung der ersteren auf die letztere, und die Hauptschwierigkeit, die sie im einzelnen zu überwinden hat, liegt darin, jedem von beiden Elementen sein Recht zu erteilen. Ganz in diesem Sinne faßt Cohn die „Zielformel", die ihm den obersten Gesichtspunkt für die Behandlung seiner Pädagogik gibt: „Der Zögling soll gebildet werden zum autonomen Gliede der historischen Kulturgemeinschaften, denen er angehören wird" (S. 46). Mit dem Begriff der Autonomie und der „Gliedschaft" (Glied im Gegensatze zum Werkzeug als ein lebendiger dem übrigen gleichgeordneter Teil gedacht) ist hier das Allgemeine festgelegt; mit dem der historischen Entwicklung, der sich weiterentwickeln-

den Kulturgemeinschaft aber ist es seiner begriffsmäßigen Starrheit entkleidet und befähigt, die ganze Fülle des Lebensinhalts unserer Zeit wie früherer Zeitalter aufzunehmen. Daß die besonderen konkreten Gemeinschaften wie Staat, Familie, Kirche usw. eine besondere Bedeutung für die pädagogische Zielsetzung gewinnen, daß ihre oft gegensätzlichen, bisweilen zusammenstimmenden Ansprüche und Inhalte eine Reihe der wichtigsten Probleme für das pädagogische Denken hervorrufen, ist damit unmittelbar gegeben. Auch mit dieser Erkenntnis ist Schleiermacher vorangegangen. Cohn, aus den Gesichtspunkten und Ergebnissen des dazwischenliegenden Jahrhunderts schöpfend, bereichert und vertieft die hierher gehörigen Gedankengänge in mehr als einer Hinsicht. Er gelangt einmal zu einer schärferen Differenzierung und reicheren Fülle der geschichtlichen Anschauung — so wenn er von der Staatsgesinnung und dem nationalen Empfinden das Heimatgefühl unterscheidet und hervorhebt, daß diese verschiedenen Werte sich für die Zielsetzung nicht ohne weiteres decken. Auch ist die Verbindung von geschichtlicher Anschauung und allgemeiner Idee oft unmittelbarer und lebensvoller als in Schleiermachers freilich mangelhaft überlieferter Darstellung. Es ist eine Kulturphilosophie, nicht bloß eine allgemeine Ethik, aus der bei Cohn die einzelnen Pro-

bleme ihre Beleuchtung empfangen, und besonders die uns zunächst liegenden Aufgaben der deutschen Erziehung werden dadurch in ein allgemeines Licht gerückt, ohne an Schärfe der Umrisse zu verlieren. Zur Veranschaulichung von Cohns Fragestellung greife ich ein paar solche Antinomien heraus: Bezweckt die Erziehung das Glück oder den sittlichen Wert des Zöglings? Autonomie der Persönlichkeit oder Einordnung in die Gemeinschaft? Allgemeine Bildung oder Berufserziehung? Autoritätsschule oder Schulgemeinde? (Die gerecht abwägende Entscheidung ist hier besonders gelungen.) Daß die allgemein als solche erkannten Probleme wie das Verhältnis der Geschlechter, der Schularten, der Lehrgebiete gebührend berücksichtigt sind, ist selbstverständlich. Das Gesamtwerk Cohns wird nicht sowohl von einem entscheidend neuen Gedanken beherrscht wie durch die einheitliche Methode seiner Problemstellung bestimmt. Hier liegen seine Vorzüge, hier auch seine Verwandtschaft mit Schleiermacher. Die Darstellung bleibt nirgends im Allgemeinen, aber sie läßt das Allgemeine auch nirgends vermissen. Sie haftet niemals einseitig am konkret Gegebenen, aber sie verliert es auch niemals völlig aus dem Auge.

Schon einige Jahrzehnte früher hatte Wilh. Dilthey, gleichfalls im Zusammenhang mit der Anschauungsweise Schleiermachers, „die

Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft" untersucht und war dabei zu einer eigentümlichen Abgrenzung gelangt*. Für ihn ist jedes Erziehungsideal „in seiner inhaltlichen Fülle und Wirklichkeit historisch bedingt und geartet". Die Verwirklichung desselben aber setzt unter allen Umständen eine Reihe bestimmter psychologischer oder biologischer Bedingungen voraus, „die Vollkommenheit des teleologischen Zusammenhangs", welchen ein jedes Seelenleben im Ineinandergreifen seiner Vorgänge bildet. Diese Vollkommenheit ist das nächste Ziel der Erziehung. Sie kann und soll herangebildet werden, und zwar nach einem System von Regeln, die aus psychologischer Einsicht gewonnen und allgemeingültig festgestellt werden können. Die psychologische Wissenschaft hat dieses System zwar noch nicht zustande gebracht, aber sie ist in aussichtsvoller Arbeit daran beschäftigt. Kurz zusammengefaßt: der ideale Zweckzusammenhang der Erziehung wird durch geschichtliche, das System der technischen Mittel durch psychologische Einsicht festgestellt. Jener ist mithin von relativer, dieses von allgemeiner Gültigkeit. An die Stelle der systematischen und spekulativen Ableitung des Erziehungszwecks setzt Dilthey mit Schleiermacher die

* In den Sitzungsberichten der Königl. Preußischen Akademie der Wissenschaften. Berlin 1888.

geschichtliche Betrachtung, aber die psychologische Bestimmung der Erziehungsmittel behält er mit Herbart und der modernen psychologischen Richtung bei.

Dieser Abgrenzung treten freilich gewichtige Bedenken entgegen. Sie zieht die Pädagogik in zwei Teilgebiete auseinander, die so wenig miteinander gemeinsam haben, daß sie gewissermaßen in Psychologie und Geschichte aufgeteilt wird. Selbst wenn man auf die Einheit des begrifflichen Prinzips kein entscheidendes Gewicht legen und sich damit begnügen will, sie durch die bloße Einheit des Gegenstandes zu ersetzen, so liegt hierdurch unleugbar die Gefahr nahe, daß auch diese verloren geht, und die Betrachtung und Beurteilung der geschichtlichen Tatsachen einerseits, die Untersuchung psychologischer Vorgänge anderseits nicht nur ohne innere Verbindung nebeneinander herlaufen, sondern sogar, wie es jetzt schon zum Teil der Fall ist, zum Schaden des Ganzen, dem sie dienen wollen, in Gegensatz geraten. Ob es überhaupt berechtigt und durchführbar ist, aus der Betrachtung der erzieherischen Technik das historische Moment völlig auszuscheiden, wird man ebenfalls bezweifeln müssen. Und ob die hier gemeinte naturwissenschaftliche Psychologie imstande ist, eine solche zeitlose allgemeingültige Technik zu begründen, ist zum mindesten eine offene Frage.

Dilthey selber würde sie in einer vorgerückteren Periode seiner Entwicklung verneint haben.

Ist nun aber auch der Grundgedanke dieser Abhandlung verfehlt, so wird dadurch der Bedeutung des Diltheyschen Gedankenkreises in seiner Gesamtheit kein Abbruch getan. Eben das Problem, das uns hier beschäftigt, das Verhältnis des Allgemeinen und Dauernden zu dem Wandel der geschichtlich individuellen Erscheinungen, in denen allein wir es erfassen können, bildet den Mittelpunkt seines gesamten Denkens und Schaffens. Gelöst freilich hat er dasselbe nicht, viel eher den Nachweis erbracht, daß es zu jenen letzten und tiefsten Fragen der Erkenntnis gehört, die sich einer einmaligen und schlechthinnigen Lösung für immer entziehen. Aber indem er die Richtung, in der wir dieser Lösung zuzustreben vermögen, durch einige höchst fruchtbare Gesichtspunkte anbahnt, hat er auf die Folgezeit, in der wir noch stehen, bedeutsam eingewirkt und dieser Einfluß, der sich auf das ganze Gebiet der Geisteswissenschaften erstreckt, hat denn auch das pädagogische Denken der Gegenwart vielfach in neue Bahnen gelenkt. Es sind besonders drei methodische Grundbegriffe, wodurch die Problemstellung wie die Methoden der Forschung entschieden beeinflußt worden sind. Es scheint geboten, sie kurz zu erörtern. Einmal ist es

die Idee der Geisteswissenschaften selber, die er zu einer neuen und scharfen Prägung gestaltet hat. Erst durch diese kommt es zu voller Klarheit, daß jenes Verhältnis des geschichtlich Individuellen zum Allgemeinen und Bleibenden, des zeitweise Geltenden zum zeitlos Gültigen, das allen Geisteswissenschaften gemeinsame Grundproblem bildet. Auf den verschiedensten Gebieten kehrt immer die eine Aufgabe wieder: die bleibende Wesenheit des menschlichen Geistes in den Einzelzügen wie in dem Gesamtverlauf einer fortschreitenden Entwicklung zu ergreifen und zur Anschauung zu bringen. Denn nur eine solche Betrachtungsart vermag dem Bedürfnis nach Erkenntnis des menschlichen Geisteslebens zu genügen.

Die Art und Richtung dieser Betrachtung nun wird durch den zweiten der Diltheyschen Grundbegriffe näher bestimmt: es ist der der Struktur. Er ist der biologischen oder physiologischen Wissenschaft entlehnt, wo er (im Gegensatz zu der künstlich hergestellten Konstruktion eines Mechanismus) die sich selbst entwickelnde Organisation eines Lebewesens bezeichnet: ein lebendiges in sich geschlossenes System von organischen Anlagen und Kräften, die durch den gemeinsamen Zweck der Erhaltung des Ganzen zu einer Einheit zusammengeschlossen sind. Diesen Begriff überträgt Dilthey auf das Geistes-

leben. Er bezeichnet auch hier die sich nach inneren Gesetzen entfaltende Organisation eines Ganzen, dessen mannigfache Lebensäußerungen durch eine teleologische Einheit zusammengehalten sind. Eine Struktur in diesem Sinne weist jedes individuelle Seelenleben auf, aber auch jedes Gebiet geistiger Betätigung, das sich von diesem loslöst und damit ein Eigenleben, eine objektive Gestaltung gewinnt, enthält seine eigene Struktur und jede einzelne Schöpfung, die einem solchen Gebiet entstammt, wiederholt dieselbe, und zwar verwoben mit den Eigentümlichkeiten der seelischen Struktur ihres Schöpfers, aus subjektiven und objektiven Elementen zusammenwachsend*. Der Musiker, die Musik, endlich das einzelne musikalische Kunstwerk: jedem von ihnen eignet eine innere Struktur. Ihre gemeinsamen Grundmerkmale sind die zweckmäßig in sich geschlossene, gegliederte Einheit und die eigengesetzliche Entfaltung, in der sie hervortritt. Hierdurch ist die Aufgabe der Geisteswissenschaften genauer bestimmt: Die Struktur der einzelnen Gebiete des geistigen Lebens, ihrer schöpferischen Kräfte und ihrer objektiven Gestaltung ist ihnen als Gegenstand ihrer Forschung angewiesen.

*** Auf diesen doppelten Inhalt des Strukturbegriffs macht Spranger (Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule S. 17ff.) mit Recht aufmerksam.**

Da jede geistige Struktur als solche etwas Individuelles und Einzigartiges ist, so läßt sich ihr mit allgemeinen in begrifflicher Form zu fassenden Gesetzen, wie sie die Naturwissenschaft und die naturwissenschaftlich gerichtete Psychologie feststellen und anwenden, nicht beikommen. Die Gleichförmigkeit, die in der Struktur verschiedener Individuen oder verschiedener geistiger Gebiete hervortritt, ist vielmehr, wie alles Individuelle, nur einem anschaulichen Denken zugänglich. Wir vermögen sie nur als typische Gestaltung zu erfassen. Und der T y p u s in diesem Sinn ist der dritte der Leit- und Grundbegriffe Diltheys. Das t y p i s i e r e n d e Verfahren, das die Einzelerscheinungen nach den Übereinstimmungen wesentlicher Merkmale zu bestimmten Typen zusammenordnet, gewährt zwar nicht das Mittel, sie in ihrer kausalen Gesetzmäßigkeit zu erfassen und in ihre Faktoren aufzulösen, wohl aber lehrt es uns ihre Strukturen zu verstehen und zugleich die Zusammenhänge zu überschauen, in denen sie sich zu umfassenden Lebenskreisen aneinanderschließen. Wir vermögen Reihen von Typen zu bilden, die im günstigen Fall das Lebensgebiet, dem sie angehören, im ganzen Umfang decken und somit im logischen Sinne eine vollkommene Einteilung bilden. Aber auch wo dies nicht der Fall ist, leuchtet die

Bedeutung der typischen Betrachtungsweise unmittelbar ein.

Dilthey hat die Bedeutung und Tragweite seiner Gesichtspunkte und Methoden in mannigfachen Arbeiten teils geschichtlicher, teils systematischer Natur, erwiesen; auf die Pädagogik allerdings hat er sie nur in gelegentlichen Ausblicken angewendet*. Allein es konnte nicht ausbleiben, daß auch auf unserm Gebiete jene bedeutsamen Gesichtspunkte zur Geltung kamen: in steigendem Maße weist die Erziehungsphilosophie der letzten beiden Jahrzehnte ihren Einfluß auf. Vor allem ist das Grundproblem, das Dilthey von Schleiermacher übernahm, der Ausgleich zwischen spekulativ systematischer und historisch empirischer Betrachtungsweise, zum Ausgangspunkt für eine neue Entwicklung geworden. Daneben aber ist auch die Idee einer pädagogischen Typenlehre in bedeutsamen Ansätzen zur Geltung gekommen**.

In den Arbeiten von Ernst Vowinckel zunächst wird man bedeutsame Versuche einer solchen Synthese erkennen. Sie gehen

---

* So besonders in der Abhandlung „Über die Idee einer zergliedernden und beschreibenden Psychologie". Abhandlungen der Königl. Preußischen Akademie der Wissenschaften. Berlin 1894. Über dies vgl. unten S. 134.

** Vergl. meine Artikel: Pädagogische Typenlehre. Zeitschrift für Psychologie und Pädagogik 1922, S. 241 ff.

darauf aus, die normative Spekulation mit der Tatsachenforschung zu vereinigen und innerhalb dieser letzteren neben der geschichtlichen Betrachtung auch der psychologischen ihren Ort anzuweisen*. Man kann die Aufgabe, die er sich stellt, als eine Synthese von Diltheys und Natorps Lehre bezeichnen. Sein Ausgangspunkt ist dem dieses letzteren Forschers aufs engste verwandt. Auch ihm ist die kritische Philosophie die Führerin der Pädagogik; auch er will diese letztere „aus dem philosophischen Humanitätsgedanken deuten" (Pädagogische Deutungen S. 8), und er versteht als den Inhalt dieses Gedankens, ganz im Sinne der Marburger Schule, die einheitliche Totalität der Menschennatur, wie sie durch die apriorischen Funktionen des Bewußtseins im Denken, Wollen und Fühlen bestimmt ist und begrifflich in den transzendentalen Kategorien zum Ausdruck kommt. Da nun, wie die Erziehung überhaupt, so insbesondere der Unterricht „eine Fortpflanzung des Menschheitsgedankens" ist, so muß er notwendigerweise dem System der transzendentalen Funktionen folgen, wie dasselbe sich aus der kritischen Philosophie ergibt, und zwar ebensowohl der ethischen Grundlegung

* Pädagogische Deutungen. Philosophische Prolegomena zu einem System des höheren Unterrichts. Berlin 1908. Beiträge zur Philosophie und Pädagogik. Berlin 1912.

wie dem logischen Aufbau nach, was in den zwei ersten Kapiteln der pädagogischen Deutungen im einzelnen dargelegt wird.

Um nun aber die Fülle des Tatsächlichen und insbesondere des geschichtlich Gewordenen sowie des ästhetisch Empfundenen in das System der transzendentalen Funktionen aufnehmen zu können, betrachtet Vowinckel die Formen der transzendentalen Synthesis, die Kategorien als der Entwicklung unterworfen. „Die transzendentale Synthese steht dann als unverrückbares und unverändertes Gesetz am Himmel, ihre Form kann sich wandeln, und ihre Inhalte sind noch lange nicht erschöpft." (Deutungen S. 2.) Er erreicht es anderseits auch nicht, den Begriff der geschichtlich wandelbaren Kategorie zu einiger Klarheit zu bringen. Auch da nicht, wo er (Beiträge, S. 180 ff.), zum Teil gegen Natorp polemisierend, des näheren auf diesen Begriff eingeht. Jedenfalls aber betrachtet er „die ausgebreitete Fülle des Menschheitslebens" und des „Menschheitsdenkens" als in beständigem Fluß begriffen, und um sie zu umfassen, bedient er sich als methodischen Hilfsmittels der T y p e n l e h r e im Sinne Diltheys. Vowinckel überträgt sie auf die Pädagogik und macht zunächst im zweiten Kapitel der Deutungen mit der Unterscheidung der an der Historie und der an der Naturwissenschaft orientierten Erziehungslehre, gewissermaßen einer Ver-

gangenheits- und einer Zukunftspädagogik, einen bedeutsamen Ansatz zu einer solchen Typenlehre. In dem inhaltreichsten Aufsatze seines zweiten Buches, der kurz gedrängt eine Systematik des pädagogischen Denkens entwirft, führt er diese Scheidung weiter aus und gelangt zu einer Reihe von fünf Typen.

Allerdings gehört der erste derselben, der „autoritativ-historische" Typus, genau genommen dem Gebiete des historischen Denkens nicht an; denn seine Vertreter erstreben nichts, als die junge Generation unter die starre Macht der Überlieferung zu beugen. „Gedankenbildung irgendwelcher Art ist von ihnen nicht zu erwarten." Diesem starren Autoritätsprinzip stellt V. zunächst den „empirisch-psychologischen" Standpunkt gegenüber. Die Bezeichnung ist nicht ganz glücklich gewählt, denn sie deckt eigentlich nur die Tendenz der streng psychologischen Erziehungslehre, während V. die gesamte Aufklärungspädagogik, ja, selbst — freilich nicht zu Recht — Herbarts System mit darunter begriffen wissen will. Es ist die rationalistische Auffassung des Erziehungsgeschäfts, die er im Auge hat. „Man will eine rationelle Welt und in ihr rationelle Menschen. Die Geschichte mit ihren widersprechenden und verwirrenden Bildern wird beiseite geschoben und die Gegenwart an ihre Stelle gesetzt." Dieser Auffassung und besonders

der experimentellen Psychologie steht der Verfasser nicht durchaus ablehnend, aber doch mit starken kritischen Einschränkungen gegenüber. Den dritten Typus bezeichnet er als „sozial-psychologischen“: gemeint ist im wesentlichen die s o z i a l e Richtung der Pädagogik, wie sie am reinsten in Fichtes Reden, aber auch etwa in des amerikanischen Pädagogen Dewey „wild schweifenden Hoffnungen“ hervortritt; der Zusatz „psychologisch“ soll offenbar nur den Gegensatz zur k r i t i s c h e n Behandlung der Sozialpädagogik bezeichnen, die den letzten und höchsten Typus bildet. Sie entsteht aus rein philosophischer Einstellung und geht auf das Ziel aus, „die Logik des pädagogischen Denkens“ durchzuführen. Durch die kritische Behandlung der übrigen typischen Standpunkte bahnt er sich den Weg, um nun direkt zu den pädagogischen Problemen vorzudringen. Ehe der Verfasser aber zu diesem letzten und höchsten Typus der pädagogischen Theorie gelangt, kennzeichnet er noch einen vierten, den ä s t h e t i s c h e n Typus, der zwar „nirgends in Reinkultur vorhanden ist“, aber durch Namen wie Ellen Key, Ludwig Gurlitt und Berthold Otto charakteristisch veranschaulicht wird. Das wesentliche dieser Richtung ist nach V., daß sie s p i e l e n d erziehen und „das Kind von den Normen und Idealen der Erwachsenen erretten will“. Sie ist in letzter

Linie aus dem Begriff der naturgemäßen Erziehung, wie ihn Rousseau faßte, hervorgegangen, aber in ihrer Weiterentwicklung verflüchtigt sie sich notwendigerweise in Stimmung und Phantasie. Bei diesem Urteil, das für die genannten Namen wohl zutrifft, ist freilich der originellste und bedeutendste Vertreter dieses Typus, F r ö b e l, auffallenderweise nicht berücksichtigt.

Das hier entworfene System von Typen nun freilich, so viel Treffendes es auch im einzelnen enthält, zeigt im ganzen doch die zwingende Logik nicht, die in Diltheys Weltanschauungslehre zutage tritt. Es ermangelt eines einheitlichen Einteilungsprinzips, und die verschiedenen Standpunkte schließen sich daher nicht durchweg aus. Eine autokratisch-historische Richtung z. B. kann sehr wohl zugleich sozial bestimmt sein, wie das bei gewissen religiösen Bestrebungen der neueren Zeit deutlich hervortritt. Ja, in dem Begriffe des Typus selber, wie ihn Vowinckel aufstellt, liegt etwas Ungeklärtes: Die Typenbildung soll sich einerseits „transzendental zu ihrem Material verhalten, sie kann nicht lediglich beschreiben, weil sie Reihen von Erscheinungen unter den Typus beugt" (Beiträge, S. 165 ff.); anderseits sollen die Typen gleichwohl psychologischer, also doch wohl empirischer Natur sein: Vowinckel spricht häufig von „typischen Stimmungen" und Ähnlichem. Zu einer

Klarheit ist hier offenbar nur zu gelangen, wenn man entschlossen und eindeutig induktiv vorgeht, bis man begriffliche Standpunkte erreicht, die einander logisch ausschließen und eben hierdurch gesonderte Typen werden*. So entspricht es denn einem wissenschaftlichen Bedürfnis, wenn Max Frischeisen-Köhler aufs neue in systematischer Weise die noch unerledigte Aufgabe einer Typologie der pädagogischen Theorien aufgenommen hat. Sein Buch „Bildung und Weltanschauung (Charlottenburg, Mundusverlagsanstalt 1921) ist eine der tüchtigsten Leistungen, die aus dem Diltheyschen Gedankenkreise hervorgegangen sind. Der Versuch, die pädagogischen Theorien in eine typische Reihe zu bringen, die den Charakter einer aus der Sache selbst entsprechenden Notwendigkeit trägt, ist hier im wesentlichen gelungen.

Zwei Züge sind für den Gedankengang der Arbeit bestimmend. Zunächst die streng induktive Methode der Untersuchung, die durchaus vom geschichtlich Gegebenen ausgeht; selbst das Einteilungsprinzip, nach dem die Typisierung vorgenommen wird, entwickelt

---

* Diesem Standpunkt hat sich denn Vowinckel auch in seiner jüngsten Veröffentlichung angenähert, und zwar mit entschiedenem Erfolge. Hiervon wird weiter unten, wenn wir die psychologisch eingestellte Pädagogik ins Auge fassen, des näheren zu sprechen sein.

sich in seiner inneren Notwendigkeit vor unsern Augen, statt daß es aus irgendwelchen Allgemeinbegriffen abgeleitet würde. In die allgemeinen regulativen Begriffe ist das historisch-empirische Element von vornherein mit aufgenommen, sie tragen somit keinen „transzendentalen" Charakter. „Die logische Einheit und Reinheit der Betrachtung läßt sich", bemerkt der Verfasser ebenso richtig wie bedeutungsvoll, „nur durch eine Einseitigkeit erkaufen, durch die sie entwertet wird. Eine wirkliche apriorische Wertlehre im Sinne des transzendentalen Idealismus" (wie sie Natorp und Vowinckel anstreben) „würde sich selbst zur Ohnmacht verurteilen. Denn die Doppelheit von empirischer und ideeller Betrachtungsweise ist aus der Erziehungswissenschaft ebensowenig auszuscheiden wie aus dem Bildungswesen selber der Gegensatz oder vielmehr die Wechselbeziehung des praktischen Lebens und der Forderung eines reinen Idealismus." So kann denn eine fruchtbare und zugleich wissenschaftlich erschöpfende Erkenntnis nur gewonnen werden, wenn die Untersuchung, von den geschichtlich gewonnenen Theorien ausgehend, mit ihrer pädagogischen Bedeutung zugleich ihren philosophischen Gehalt erschließt und sie damit bestimmten Weltanschauungen zuordnet. Denn dieses ist nun der Hauptgesichtspunkt des Buches, wie er ja auch auf dem Titel zum Aus-

druck kommt: was die einzelnen pädagogischen Theorien voneinander scheidet, ist zwar zunächst die Verschiedenheit der konkreten Bildungsideale und Forderungen, aber diese weisen durchweg auf eine tiefer liegende Differenz der Weltanschauungen hin, denen sie entstammen, ja deren Bestandteile sie sind. Und nicht nur ihren charakteristischen Gehalt empfangen die verschiedenen Bildungslehren von hier aus, sondern auch die Methoden des pädagogischen Denkens sind durch diesen Zusammenhang bestimmt. Sie haben durchweg ihre Wurzeln in sittlichen und religiös metaphysischen Anschauungen, ja selbst die ihrer Tendenz nach naturalistisch und empirisch gerichteten Systeme stehen in deutlicher Abhängigkeit von einer gleichgerichteten antimetaphysischen Denkweise und Weltansicht.

Die Typen der pädagogischen Theorie, zu denen Frischeisen-Köhler gelangt, entsprechen im wesentlichen denen, die Dilthey für die philosophische Weltanschauung aufgestellt hat, und schon hierin zeigt sich das Abhängigkeitsverhältnis, das nachgewiesen werden soll. Dem positivistischen oder naturalistischen Typus tritt die idealistische Einstellung gegenüber, und diese weist wie bei Dilthey zwei verschiedene Typen auf. Die prinzipielle Forderung, die Theorie der Erziehung ausschließlich auf Erfahrung zu begründen, führt notwendig zu der Idee einer

„naturgemäßen Bildung", die jede metaphysische Grundlegung und Ableitung von Erziehungsidealen mit erkenntnistheoretischen Erwägungen ablehnt. Methodisches Prinzip ist hier die von der Philosophie losgelöste selbständige Stellung der Pädagogik, welche die übrigen Fachwissenschaften schon erreicht haben. Der pädagogische Naturalismus tritt in jeder aufklärerischen Kulturbewegung hervor, so schon in der antiken Sophistik und, wie der Verfasser mit etwas zweifelhaftem Recht findet, auch in der Stoa. Seine moderne Gestalt hat er aus der gewaltigen Entwicklung der Naturwissenschaft im 17. und 18. Jahrhundert geschöpft; die neuen Begriffe von Natur und Erfahrung, die für das rationalistische System der Wissenschaften maßgebend waren, sind es auch für ihn. In seiner Weiterentwicklung nimmt er teils die Psychologie (Comte und seine Nachfolger), teils die Biologie (Bain und Herbert Spencer) zur natürlichen Grundlage. Aber auch die verschiedenen Richtungen der geschichtlich begründeten Betrachtungsart, wie sie hauptsächlich in Deutschland vertreten wird (Beispiele unter anderen P. Barth, O. Willmann, Ed. Spranger) rechnet Frischeisen-Köhler hierher, während er in Kerschensteiners Arbeiten den bedeutungsvollen Versuch sieht, den geschichtlichen Standpunkt zugunsten eines überhistorischen zu überwinden.

In der idealistischen Pädagogik unterscheidet der Verfasser eine kritische und eine spekulative Richtung. Die erstere nimmt ihren Ausgangspunkt „von den reinen Ideen oder Geltungswerten, aus denen unabhängig von allen Seinsbehauptungen das Ziel der Erziehung entwickelt werden kann". „Es gilt der Entwicklung eines autonomen Systems, das in Vernunftnormen gegründet und von allen empirischen Gesetzmäßigkeiten unabhängig ist." Für den zweiten Typus handelt es sich um die Einordnung „in das Ganze einer Weltansicht, durch welche der Bildungsprozeß selber einen metaphysischen Gehalt gewinnt." Die kritische Theorie beruht stets auf einer dualistischen Gesamtansicht: sie zielt auf eine Überwindung des natürlichen Menschen durch den geistigen hin. Die spekulative Pädagogik dagegen wurzelt „in der Sehnsucht des Menschen, über den Zwiespalt seines Lebens, über den Gegensatz von Welt und Seele, Natur und Geist hinauszugelangen". Daher wird Bildung hier stets als ein Prozeß erfaßt, „durch welchen das einzelne Individuum in den Einigungsvorgang des Göttlichen und Natürlichen, den die Kultur darstellt, eintritt."

Anfechtbar erscheint mir in dieser Klassifizierung, daß unter den Begriff des naturalistischen Positivismus zu viele und verschiedene Standpunkte zusammengefaßt werden,

als daß sich wirklich noch ein scharf umrissener Typus ergäbe: Comenius und Meumann, Rousseau und Dilthey, Spencer und Willmann haben schließlich herzlich wenig miteinander zu tun, wenn schon für sie alle die Erfahrung den Ausgangspunkt bildet. Hier erscheint eine weitere Differenzierung unerläßlich, und vielleicht könnte Vowinckels Unterscheidung einer naturwissenschaftlich und einer geschichtlich orientierten Pädagogik eine fruchtbare Ergänzung ergeben. Es würden dann zwei Typen der empirischen Pädagogik den beiden idealistischen gegenüberstehen, und das Ganze würde damit zugleich zwingender und erschöpfender. Auch die Einordnung der geschichtlich hervorgetretenen Theorien unter die verschiedenen Typen bietet im einzelnen zu mancherlei Einwänden und Zweifeln Anlaß. Diese Einzelheiten aber vermögen den Eindruck nicht zu erschüttern, daß durch Frischeisen-Köhlers Arbeit die Grundlage zu einer systematischen Klassifizierung der Erziehungstheorien und damit zu einer pädagogischen Typenlehre überhaupt tatsächlich geschaffen ist.

Inzwischen haben die Ideen Diltheys auch von anderer Seite eine für die Pädagogik bedeutsame Weiterbildung erfahren. In seinem Buche „L e b e n s f o r m e n“* hat Ed.

---

* **Lebensformen. Geisteswissenschaftliche**

Spranger die Grundbegriffe Diltheys in einer fruchtbaren Weise weiterentwickelt. Auch er geht dabei von dem Gegensatz geschichtlich hervortretender Wandelbarkeit und absolut gültiger Erkenntnis aus, aber er faßt das Problem von vornherein in seinen Beziehungen auf die Werte oder Normen ins Auge, die darin zum Ausdruck kommen. Geisteswissenschaft ist ihm (wie der Windelband-Rickertschen Schule) Wertwissenschaft. Der problematische Gegensatz zwischen geschichtlicher und absolut gültiger Erkenntnis fällt zusammen mit dem Gegensatz zwischen dem, was war oder ist, und dem, was sein soll. Der Begriff der Struktur erhält dadurch einen prägnanteren Sinn: „Wir verstehen unter Struktur einen Leistungszusammenhang; unter Leistung die Verwirklichung von objektiven Werten." Erst in diesem Zusammenhang empfangen die seelischen Elemente wie Vorstellungen, Gefühle, Begehrungen, die sonst vereinzelt und zusammenhangslos erscheinen, „eine Sinnbeziehung", aus der heraus allein sie „verstanden werden können." Wert, Sinn, Leistung erscheinen somit als korrelate Begriffe, die den Hauptbegriff der Struktur tragen und ihm Inhalt geben.

Von dieser Auffassung Sprangers aus er-

Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. 2. Aufl. Halle 1921.

hält nun zunächst die Idee einer beschreibenden oder geisteswissenschaftlichen Psychologie, die Dilthey entworfen hatte, eine deutlichere und bestimmtere Beziehung zu dem Begriff der Kultur als dem Zusammenhang geschichtlich entwickelter Werte. Der Typenlehre, in welche diese Psychologie ausmündet, erwachsen Gesichtspunkte, die zugleich ihre Ordnung bestimmen und ihren Inhalt bereichern. Eine allgemeine Typenlehre bildet denn auch den Kern des Sprangerschen Buches; wir werden darauf noch zurückkommen, wenn wir späterhin die psychologische Grundlegung der Erziehungswissenschaft ins Auge fassen. Wesentlich ist, daß durch die ursprüngliche Beziehung auf Wert- und Normsetzung, die Spranger dem Diltheyschen Grundbegriff zuspricht, die Wertwissenschaften im engeren Sinne des Wortes, also auch die Pädagogik, die ja zu ihnen gehört, die psychologische und kulturphilosophische Betrachtung aufzunehmen vermögen, ohne ihren Anspruch auf eine objektive Allgemeingültigkeit preiszugeben. Eine eingehendere Behandlung der ethischen Probleme veranschaulicht den Zusammenhang dieser Folgerungen. Die Pädagogik ist nur gelegentlich herangezogen und mit einzelnen Ausblicken bedacht; es steht vermutlich eine besondere Behandlung derselben von dem Verfasser zu erwarten. Bisher hat er nur in Gelegenheits-

schriften, besonders in dem Vortrag „Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule", Leipzig 1922, einige wesentliche Folgerungen für die Aufgabe und Organisation des höheren Unterrichts daraus gezogen. Besonders treffend erscheint darin der Satz: „Es gibt kein einheitliches Bildungsideal, sondern nur einen Kampf der Bildungsideale. Jede lebendige Weltanschauung aber strebt sich als Bildungsideal zu setzen und die staatliche Schule zu erobern."

In der gleichen Richtung wie Spranger und zum Teil von ihm beeinflußt, unternimmt Theodor Litt die Grundlegung einer Pädagogik, welche die normative mit der historischen Betrachtungsweise verbindet. Auch er hat zunächst eine allgemeinwissenschaftliche oder kulturphilosophische Grundlegung gegeben, und zwar mit dem Buch „Individuum und Gemeinschaft"*. Auf dieser Grundlage sodann hat er ein System der Pädagogik entworfen, freilich nicht ins Einzelne ausgeführt**. Gleichwohl ist diese Arbeit vielleicht der glücklichste und am tiefsten angelegte unter den bisher gemachten Versuchen, um das problematische Verhältnis der systematisch

---

* Leipzig 1919. In demselben Gedankenkreise bewegt sich die vorausgegangene Arbeit „Geschichte und Leben" 1918.

** Pädagogik in Hinnebergs „Kultur der Gegenwart" Bd. I, S. 276—310.

normativen zur empirischen Erkenntnis auf unserm Gebiete zur Klarheit zu bringen. Litt wendet sich zunächst gegen die übliche Auffassung, nach der die Pädagogik sich als eine angewandte Wissenschaft zur psychologischen oder philosophischen Theorie verhalten soll wie die Technik zur Naturwissenschaft. Unter diese Forderung gestellt, würde sie sich stets als unzulänglich erweisen und die ablehnende Stellung, welche die Fachwissenschaft ihr gegenüber einzunehmen pflegt, rechtfertigen. Denn sowohl das irrationale Moment der Persönlichkeit wie das ihr entsprechende der Verschiedenheit der Kulturlagen, unter deren Einfluß das pädagogische Denken hervorwächst, machen eine Objektivität und Allgemeingültigkeit, wie die exakten Wissenschaften und die von ihnen abhängige Technik sie aufweisen, unmöglich. Die Notwendigkeit, beide Momente in ihre Methoden und Gedankengänge aufzunehmen, scheidet die Pädagogik ein für allemal von dem Charakter der exakten Wissenschaft und Technik. Aber wo dieser Notwendigkeit Genüge geleistet ist, da wird dasjenige, was von einem ihr fremden Gesichtspunkt aus als Schwäche erscheint, zu einer eigentümlichen Kraft. Denn wenn durch die Technik der Mensch seine Zweckgedanken von außen an die Natur heranträgt, die von ihnen nichts weiß, so will die Erziehung ihren Zweck aus

dem Zögling selbst herausentwickeln. Sie beruht auf der Wirkung und Gegenwirkung von Individualitäten, sie setzt beim Erzieher „ein plastisches Vermögen", beim Zögling eine Bildsamkeit voraus, die weit über die Möglichkeiten hinausgeht, welche die Körperwelt dem, der sie zum Zweck gestalten will, bietet. ‚Nie ist dem Menschen eine künftige Seelengestalt derart eindeutig vorgezeichnet, wie etwa der Keim der Pflanzen auf eine ganz bestimmte lebendige Form hin prädestiniert ist." Die formale Kraft des Erziehers zeichnet in das Chaos von Möglichkeiten, das sie vorfindet, ein ideales Bild des Zöglings ein, das ihr Richtung und Ziel gibt. Dieses Bild trägt durchaus teleologischen Charakter. Es gilt dem, was sein s o l l ; aber nur durch Anknüpfung an das, was i s t , an die Anlagen und Richtungen, die wir im Zögling vorfinden, kann es in die Wirklichkeit hinübergeführt werden, wie anderseits die Erkenntnis und Beurteilung dessen, was wir vorfinden, von vornherein durch die Rücksicht auf den Zweck geleitet und geordnet wird. „In dem teleologischen Charakter des pädagogischen Seelenbildes liegt seine Begrenzung, darin aber auch seine Kraft." „So wenig das ideale Sollen und das vorgefundene Sein sich decken —, so wenig ist das Bild des Seins ohne die Orientierung auf das Bild des Sollens; das Bild des Sollens ohne die Rückbeziehung

auf das Bild des Seins möglich und denkbar."

Nun ist Erziehung ihrem Wesen nach niemals ein Vorgang rein individueller Natur. Vielmehr vollzieht sie sich stets unter Voraussetzungen der bestimmten kulturellen Gesamtlage und Überlieferung, die ihren Inhalt wie ihre Form bestimmt. Schon die Sprache, in der sich der Bildungsvorgang vollzieht, gibt seinem Inhalt einen bestimmten national ausgeprägten Charakter, und das pädagogische „Leitbild" ist in allen seinen Teilen getragen und durchtränkt von den Einflüssen einer umfassenden geistigen Welt, die ihrerseits geschichtlich bestimmt und entwickelt ist. Eine Gliederung in dem umfassenden Strukturzusammenhang derselben ist auf seiten des Erziehers Voraussetzung, was den Zögling anbelangt, der Zweck der Erziehung. Das individuelle und das kollektive Moment, das Irrationale oder, wie Litt es ausdrückt, „die unberechenbare Einmaligkeit" der Individualität wie die der geschichtlich gegebenen Kulturlage erscheinen unlösbar miteinander verbunden.

Alle geschichtlich gewordene Kultur stellt sich in einer Mannigfaltigkeit von Kulturgebieten dar, deren jedes eine eigene Struktur, einen nach besonderen Gesetzen und Ordnungen gestalteten Zusammenhang aufweist.

Dieser Mannigfaltigkeit sieht sich die Erziehung gegenübergestellt, ihre Aufgabe ist, Kulturgüter auszulesen, die zu Bildungsgut werden können. Um sich der einzelnen Geistesgebiete zu bemächtigen, um sie für die Zwecke der Bildung fruchtbar zu machen, ist es nötig, sich dem Gesetze ihrer Struktur zu unterwerfen; denn das Strukturgesetz ist „kein Gesetz des Lebens, sondern der Sache." Anderseits erwächst eben aus dem Wesen der Erziehung, die ja Leben und zwar individuelles Leben ist, dem Erzieher die Aufgabe, die Bildungsgüter auszulesen, die den einzelnen Entwicklungsstufen seiner Schüler angemessen, aus diesen aber wieder die für jede bestimmte Individualität angemessene auszusondern. „Individualität und Kulturgut müssen so zusammengeführt werden, daß kein Gefühl einer Vergewaltigung und Verkümmerung sich einstellt." Dies ist erreichbar, weil, wie schon eben angedeutet, alles erzieherische Verständnis individueller Anlagen von vornherein unter teleologischen Kategorien, einfacher gesagt, unter dem Gesichtspunkt der Eignung des Zöglings für die verschiedenen Kulturgüter hervorgeht. Aus dieser Betrachtungsweise ergibt sich „eine Typisierung der seelischen Mannigfaltigkeit nach Maßgabe der kulturellen Schaffensrichtung", eine pädagogische Typenlehre, die einen unentbehrlichen Bestandteil in jeder Pädagogik bildet.

Auch hier also tritt der Zusammenhang des objektiven Geistes und seiner geschichtlichen Entwicklung mit dem individuellen Leben und seinen Bedürfnissen als die Grundlage zutage, auf der die Bildung sowohl wie ihre Theorie erwächst. Schließt dieser Ursprung aber die Möglichkeit aus, die Pädagogik jemals abschließend zu einem allgemeingültigen System zu gestalten, kann also das pädagogische Denken niemals zu einem schlechthin festliegenden Abschluß gelangen, so doch nur deshalb, weil sie „Leben in Gedankenform" sein muß und will, also mit dem Leben selber weiterfließt. —

Der zuletzt dargelegte Teil von Litts Gedankengängen berührt sich mit einer Untersuchung, durch die G. Kerschensteiner die Grundlage für eine Bildungstheorie zu gewinnen sucht*. Auch er ist durch Spranger stark beeinflußt, doch nimmt er, wie es für den Mann langjähriger und erfolgreicher organisatorischer Arbeit natürlich ist, den Ausgangspunkt mehr von der Praxis der Schule als von dem theoretischen Bedürfnis der Erziehungswissenschaft, was übrigens dem wissenschaftlichen Charakter seiner Arbeit keinen Abbruch tut. Der Gegensatz zwischen dem

---

* Georg Kerschensteiner, Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Forderungen für die Schulorganisation. Deutsche Erziehung, Hersg. von Karl Muthesius. Berlin 1917.

objektiven Charakter der Kultur und ihrer Bildungsgüter und der individuell verschiedenen subjektiven Anlage des Zöglings ist für ihn das Zentralproblem; es übersehen zu haben ist der Grundfehler der überlieferten Schulsysteme. Denn alle Bildung nimmt die selbstschöpferische Kraft des Zöglings in Anspruch. „Man muß das Kulturgut aus sich erzeugen", um seinen Bildungswert zu erfahren; nur so weit der objektiv überlieferte Wert in das Seelenleben des Zöglings eingeht und hier zeugende Kraft wird, nur so weit ist er wirklicher Bildungswert. Ein solches Eingehen, solch ein schöpferischer Widerhall in der Seele des Zöglings kann aber offenbar nur da zustande kommen, wo in diesem eine kongeniale Anlage, eine individuelle Empfänglichkeit und Bildsamkeit vorhanden ist, die der Eigenart des ihm Gebotenen entspricht. Daher lautet das Grundaxiom des Bildungsprozesses: „Die Bildung des Individuums wird nur durch jene Kulturgüter ermöglicht, deren geistige Struktur ganz oder teilweise der Struktur der individuellen Psyche adäquat ist."

Die Ausführung des an sich einleuchtenden Gedankens klingt in Kerschensteiners Darstellung einigermaßen psychologistisch. Es liegt ja zweifellos eine gewisse Schwierigkeit, wenn nicht Unklarheit in dem Strukturbegriff, der die objektive Organisation gei-

stiger Güter und die psychische des Individuums gleichmäßig umfassen soll. Aber sie wird nicht dadurch gehoben, daß man die erstere einseitig auf die letztere zurückführt, und es hat zum mindesten den Anschein, als ob dies bei Kerschensteiner der Fall ist. „In den objektiven Geist des Kulturguts", sagt er, „dringt nur die Seele ein, deren Struktur die gleiche ist wie die Seelenstruktur ihres Erzeugers. Denn aller Bildungsprozeß ist ja nichts anderes als eine Wiederverlebendigung des objektivierten Geistes in immer neuen Individuen." (S. 7.) Ja, mit einem der Mechanik entlehnten Bilde heißt es: „Jedes einzelne Kulturgut — — ist nichts anderes als geformte psychologische Energie, die aus Erzeuger, Individuum, Gemeinschaft, Volksstaat auf das Kulturgut verwendet hat. Indem diese latent gewordene Energie durch die Bildungsarbeit — — wiederum in kinetische Energie zurückverwandelt wird, vollzieht sich das, was wir Bildung des Individuums nennen." Und so ist denn auch die weiterhin entworfene Typenlehre Kerschensteiners wesentlich psychologisch abgeleitet. Litts teleologische Begründung der pädagogischen Typenlehre erscheint mir geeigneter, jene Schwierigkeit zu überwinden. Immerhin bleibt Kerschensteiner das Verdienst, schon vor dem jüngeren Forscher das lang übersehene Problem in einer präzisen Fragestellung zum Ausdruck ge-

bracht und einen immerhin bedeutungsvollen Ansatz zur Klärung gemacht zu haben.

Ich schließe diesen Überblick über die an Dilthey anknüpfende Entwicklung mit dem Hinweis auf eine kleinere, aber programmatisch bedeutsame Schrift, die sich zwar mannigfach mit ihr berührt und auch aus dem Euckenschen Gedankenkreise Anregungen empfangen hat, aber doch einen selbständigen Charakter trägt und mit Glück eigene Pfade geht. Es ist die Arbeit von Ernst Krieck: Erziehung und Entwicklung. Vorspiel zu einer autonomen Pädagogik. Freiburg i. B. 1921. Sie tritt mit besonderer Entschiedenheit und Klarheit der einseitig naturalistischen Einstellung auf dem Gebiete der Erziehungswissenschaft entgegen, stellt dem mechanischen Ablauf der Naturvorgänge die aus seinen Gesetzen nicht ableitbare ursprüngliche und schöpferische Tätigkeit des Geistes gegenüber und bekämpft besonders die überspannte Betonung der Entwicklungstheorie auf pädagogischem Gebiet. Manches darin liest sich, als sei es ausdrücklich gegen Bergemann (s. o. S. 60 f.) geschrieben, doch ist es nicht eine einzelne Erscheinung, sondern die umfassende Gesamtrichtung, wogegen er kämpft. Mit sicherem Griff wendet er sich zunächst gegen den wundesten Punkt der Entwicklungspädagogik; er erfaßt ihn in voller Tiefe. „Die Na-

tur als solche kennt keine Wertungen und Normierungen, darum auch keine Abstufungen der Werte und Vollkommenheiten, also auch keinen Stufengang der Vervollkommnung." Diese Idee ist vielmehr ein Anthropomorphismus, ja geradezu ein Mythos, den wir in das Bild der Naturentwicklungen hineinlegen und von dort aus auf Geschichte und Geistesleben übertragen. „Eine sich von selbst vollziehende geistige Entwicklung gibt es nicht." Geschichte geht letzten Endes aus dem Willen und Geist des Menschen hervor. Was wir in der Geschichte Entwicklung nennen, ist freilich als Komponente des Gesamtverlaufs nicht wegzuleugnen, aber ihre Leistung beruht nur in der Expansion ursprünglich schöpferischer Ideen; sie selbst lebt von solchen Schöpfungen, die ihre Kontinuität immer wieder unterbrechen. „Entwicklung der Gemeinschaft ist nur das erzieherische Nachleben und Nachbilden dessen, was schöpferische Menschen vorgelebt und vorgebildet haben. In diesem Sinne geht „geistige Entwicklung der Gemeinschaft wie der Glieder allein aus stetiger erzieherischer Einwirkung hervor. Zwar ist Erziehung selbst nicht schöpferisch im Sinne der Ideenproduktion: „schaffend ist stets nur die Schöpfung selbst, nämlich die Idee." Aber durch Erziehung setzt sie sich um in eine expansive Wirklichkeit, in Stil und Form des öffent-

lichen und privaten Lebens. Erziehung ist in aller geistigen Bewegung „eine notwendige menschliche Urfunktion, nicht ableitbar aus irgendeinem einzelnen anderen Geistesgebiet, theoretisch nicht zu begründen aus Ethik oder Psychologie, sondern alle Seiten des Geisteslebens umfassend. Erziehungslehre „ist eine umfassende und vollkommen selbständige Lehre vom geistigen Werden jeder Art, von der Bildung der Einzelmenschen wie von der Kultur der Gemeinschaft." „Ihr theoretisches Ziel ist ein umfassendes Menschheitsbild, ihre praktischen Funktionen Menschenbildung im Sinne dieses Menschheitsbildes." Gesinnung und geistige Haltung, allgemeingültige Kulturwerte und Bildungsweisen, Sittlichkeit und Sitte, Anschauung und Denken, Lebensform und Entwicklungsgang eines Volkes sind durch Erziehung verwirklichte Ideen."

Der Begriff der Erziehung ist hier, wie man bemerkt, mit bewußter Absicht über den der Jugendbildung hinaus erweitert; er bedeutet eigentlich jede geistige Einwirkung von Mensch zu Mensch, vom Einzelnen auf die Gemeinschaft und umgekehrt. „Alle erziehen Alle jederzeit." Gleichwohl liegt der Schwerpunkt dieser Gedankengänge auf der Jugenderziehung. Der Begriff der Entwicklung hat auf diesem Gebiet „zum mechanistischen Fortschrittsgedanken" geführt, zu einem Fa-

talismus, der die Idee der Erziehung verfälscht und entkräftet hat; die natürlichen Anlagen erscheinen allein wesentlich, die Erziehung von außen als unberechtigter und unwirksamer, ja störender Eingriff. „Das Bewußtsein der schaffenden Freiheit wurde entthront und die Erziehung in die Stellung einer Magd, einer Hilfsfunktion, der naturgesetzlich sich von selbst vollziehenden Entwicklung herabgewürdigt." (S. 9.) Auch in der modernen Reformbewegung macht sich diese Verirrung geltend; der Verfasser verwirft sie in den wesentlichen Zügen. Seine Kritik geht hier zweifellos zu weit, er sieht nicht oder will nicht sehen, daß doch in ihr vieles enthalten ist, das seinen Tendenzen näher verwandt ist, als denen, die er bekämpft. Ein besonders auffallender Irrtum ist es, wenn er Natorps Theorie für den Naturalismus der Pädagogik mit verantwortlich machen will, dem sie vielmehr auf das entschiedenste entgegengesetzt ist. Allein in zwei wesentlichen Punkten ist seine Kritik gerechtfertigt. Einmal wendet sie sich gegen die Überschätzung der naturwissenschaftlichen Psychologie. Diese „führt das Leben, die Arbeit und den Unterricht in die vollkommene Entseelung, in den Mechanismus, in den Amerikanismus hinein". Ein scharfes, aber im letzten Grunde nicht unzutreffendes Urteil. Ferner rügt er nicht mit Unrecht, daß die Selbsterziehung (und neben-

bei auch die Selbstverwaltung) der Schulen im Programm der Reformen viel einseitiger betont wird, als es der erzieherischen Wirklichkeit und Möglichkeit entspricht. Der Selbsterziehung muß stets die fremde Erziehung vorausgehen. Sie kann immer nur die letzte Stufe des Erziehungsprozesses bilden. Die letzte, aber freilich auch die höchste: „Produktive Selbsterziehung eines Volkes führt immer zur letzten geschichtlichen Höhe." Sie ist es, die unserer Zeit und unserem Volke mehr als alles andere not tut.

Der entschlossene Aktivismus dieser Anschauungen, der sich in manchen Wendungen als eine geradezu heroische Gesinnungskraft kundgibt, nimmt den Leser gefangen und die Tiefe, mit der er begründet, die Klarheit, in der er formuliert ist, verleiht ihm zugleich einen sehr ernsten theoretischen Wert. Man darf nach solchem Vorspiel auf das in Aussicht stehende Werk, das die Idee des Verfassers systematisch ausführen soll, hohe Erwartungen setzen.

Zum Abschluß der bisherigen Betrachtungen bietet sich eine allgemeine und prinzipielle Untersuchung von Joh. Prüfer, die dem Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik überhaupt gilt*.

Mit Recht sieht Prüfer in der Doppel-

* Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik. Leipzig 1919.

frage, in welchem Umfang Pädagogik als Wissenschaft möglich ist und in welchem Sinne Erziehung auf ihr aufgebaut werden kann, die Grundlage aller pädagogischen Theorie. Mit nicht minderem Recht findet er, daß über dieses Grundproblem bis jetzt nicht ausreichende Klarheit herrsche, daß die theoretische und die praktische Tendenz ständig durcheinander geraten, einander trüben, verwirren und gegenseitig beeinträchtigen. Es ist so, und diese Tatsache schädigt bis heute gleichmäßig das äußere Ansehen wie den inneren Wert der pädagogischen Wissenschaft. Selbst die Geschichtsschreibung des Gebietes hat vielfach unter dem Streben nach praktisch verwertbaren Resultaten gelitten, und die experimentell psychologische Pädagogik — zu der Prüfer S. 31 ff. in kritisch besonnener Weise Stellung nimmt — ist geradezu ein Schulbeispiel für eine zu rasche und zu weitgehende Anwendung theoretischer Ergebnisse auf die Praxis, wie umgekehrt einer zu unmittelbaren Einwirkung praktischer Gesichtspunkte auf die wissenschaftliche Forschung.

Daher finden wir in der pädagogischen Literatur mehrfach Bestrebungen, die darauf ausgehen, der theoretischen Erziehungslehre einen streng wissenschaftlichen Charakter zu geben oder zu wahren, indem sie diese von einem allzu unmittelbaren Verhältnis zur Praxis befreien. In der jüngsten Zeit hat be-

sonders Aloys Fischer mit dem Gedanken einer rein „deskriptiven Pädagogik" solche Bestrebungen vertreten, und in der gleichen Richtung behandelt nun auch Prüfer die Frage. Er findet die Lösung in einem radikalen Schritt, einer „reinlichen Scheidung": die theoretische Pädagogik muß ihre Ansprüche auf normativen Charakter aufgeben und sich zu einer rein deskriptiven Wissenschaft gestalten. „Weder auf dem deduktiven noch auf dem induktiven Wege kann es gelingen, für die praktische Erziehungsarbeit eine allgemeingültige wissenschaftliche Basis zu schaffen" (S. 35). „Es ist ein Fundamentalirrtum, philosophische Gedanken mit realer Wirklichkeit zu vermengen. Denknotwendigkeiten sind nicht ohne weiteres auch Notwendigkeiten des praktischen Lebens" (S. 30). Die Praxis der Erziehung entwickelt und gestaltet sich in Wahrheit ganz unabhängig von der Theorie und unterscheidet sich in den wesentlichsten Charakterzügen von ihr. Die Theorie sucht ein einheitliches System, zumeist von einer begrifflich bestimmten Zielsetzung aus, die Erziehung aber kennen wir überhaupt nicht als ein Ganzes, eine geschlossene Einheit: sie stellt sich immer nur „als eine Vielheit einzelner pädagogischer Handlungen" dar, die durch keinen anderen Zweck als durch das Wohl des Zöglings zusammengehalten werden. Entschiedener aber noch als hierdurch

erhält sie durch die Persönlichkeit des Erziehers ihr besonderes Gepräge, und eben hierin liegt der zweite durchgreifende Unterschied zwischen Theorie und Praxis: „In der theoretischen Pädagogik muß alles gegründet werden auf Prinzipien und wissenschaftlichen Begriffen, in der praktischen Erziehung dagegen beruht alles und muß daher alles aufgebaut werden auf der Persönlichkeit des Erziehers" (S. 52). Erscheinen zwar somit beide vollkommen getrennt, so findet Prüfer doch eine höhere Einheit in dem Begriff der „pädagogischen Kultur". Es ist die Gesamtentwicklung des erzieherischen Denkens und Wollens, wie sie in den organisatorischen Einrichtungen, der Literatur und den Erzieherpersönlichkeiten gleichmäßig in die Erscheinung tritt und somit die ganze Bildungssphäre eines Volkes, eines Zeitalters bestimmt. Sie wird charakterisiert einerseits durch die „überindividuelle Gedankensphäre eines Volkes", durch den „lebenden Gehalt an pädagogischen Ideen und Erkenntnissen", allein mehr noch durch den Grad des „Verantwortlichkeitsgefühls gegenüber der heranwachsenden Generation", die Tiefe der Auffassung von den Pflichten gegenüber dem jungen Geschlecht. „Hier liegt der Berührungspunkt für Theorie und Praxis in der Erziehung: die Ideenwelt genialer Pädagogen vermählt sich hier mit der pädagogischen Praxis" (S. 80). Träger

und Pflanzstätten dieser pädagogischen Kultur sollen die „Seminare aller Art" sein: „sie sollen die zukünftigen Lehrer und Erzieher mit diesem hohen Kulturbewußtsein erfüllen"; aber auch den Eltern muß dasselbe, und zwar in möglichst umfassenden Kreisen der Nation vermittelt werden (S. 81).

Das Buch mit seinen klaren und folgerichtigen Gedankengängen ist eine ebenso anziehende wie anregende Lektüre. Schon die Fragestellung in dieser scharfen und einleuchtenden Hervorhebung ist ein Verdienst. Die Charakteristik der beiden Seiten der Pädagogik enthält sowohl an positiven wie an kritischen Gedanken viel Treffendes und Wertvolles. Daß die Lösung freilich das Problem in seinen letzten Tiefen erschöpft, wird man nicht sagen können. Gewiß, man k a n n der pädagogischen ebenso wie der ethischen Wissenschaft den normativen Charakter absprechen und sie ganz auf das Deskriptive verweisen, aber man schneidet ihr damit den Lebensnerv aus. Das pädagogische D e n k e n richtet sich nun einmal unzweifelhaft auf Normgebung und Wertbestimmung, es verliert seinen eigentlichen Inhalt, wenn man ihm dieses Ziel als trügerisch entziehen will. Und die Praxis bedarf, sobald sie über das rein Persönliche hinausgeht, theoretischer Orientierungen. Schließlich gibt doch auch der Verfasser mit seinem Idealbegriff der pädago-

gischen Kultur eine solches Einheitsbedürfnis zu. Freilich bleiben seine Ausführungen darüber, wie denn nun diese Einheit zustande kommen soll, im Unbestimmten. Die letzte Schwierigkeit, die hier liegt, hat Prüfers Werk trotz seiner Vorzüge nur aufzuzeigen, nicht zu überwinden vermocht. Sie fällt zusammen mit dem Problem, das uns auch innerhalb der theoretischen Pädagogik als das zentrale entgegengetreten ist. W. Dilthey hat es einmal vorbildlich mit der Frage zusammengefaßt: wie aus dem, was ist, das, was sein soll, bestimmt werden kann. Aus Diltheys Schule sind denn auch, wie uns die nun abgeschlossene Betrachtung zeigt, die bedeutungsvollsten Ansätze zur Lösung des Problems hervorgegangen; allein trotzdem wird dasselbe auf absehbare Zeit hinaus noch im Mittelpunkt der Erziehungswissenschaft bleiben. —

IV.

Pädagogik und Psychologie

Unter den Erfahrungsgebieten, auf welche das erzieherische Denken sich hingewiesen sieht, ist das psychologische das zunächst liegende und unumgänglichste. Da alle Erziehungsvorgänge seelischer Natur sind und in ihren Zusammenhängen durch psychische Geseße bestimmt werden, so kann auch die pädagogische Theorie von dieser Grundlage nicht losgerissen werden, ohne Lebenskraft und Lebensnähe einzubüßen. Und wenn die Reflexion über die leßten Z i e l e der Bildung aus anderen Quellgebieten schöpfen mag, so ist die Feststellung eines vernunftgemäßen Erziehungs v e r f a h r e n s ein für allemal nicht möglich ohne Kenntnis des psychischen Geschehens in seinen typischen Abläufen. Dieses Verhältnis ist stillschweigend anerkannt, solange es überhaupt eine pädagogische Theorie gibt. Zu bewußter Klarheit kam es, als im 18. Jahrhundert die ständig zunehmende Bewertung der Erfahrungserkenntnis sich nacheinander aller Lebensgebiete be-

mächtigte. Bei Rousseau zuerst ist die Erfahrung vom Seelenleben als Grundlage der Erziehung wie ihrer Theorie ausdrücklich anerkannt, und die Beobachtung der Kindesseele in ihrer Entwicklung ist das erste Gebot, das er an den Erzieher richtet. Pestalozzi war der erste, der seine Erziehungsmethode aus wissenschaftlich psychologischer Erkenntnis heraus entwickeln wollte, was ihm freilich nur unvollkommen gelang. Herbart nahm den Gedanken auf, er hat ihn jedoch nicht, wie die überlieferte Meinung irrtümlich annimmt, verwirklicht oder auch nur systematisch zu verwirklichen versucht, vielmehr ist sein System, wie er im Titel sowohl als in der Einleitung seines Hauptwerkes, der „Allgemeinen Pädagogik", ausdrücklich hervorhebt, aus dem Zweck der Erziehung, mithin aus ethischen Prinzipien abgeleitet und nach logischen Gesichtspunkten ausgestaltet. Eine allgemeine psychologische Grundanschauung steht ihm dabei freilich vor Augen und hat seine Gedankengänge in einigen wesentlichen Punkten bestimmt. Aber zu einer tatsächlich auf Psychologie begründeten Lehre von den Mitteln der Erziehung, wie sie ihm als zweite Seite der Gesamtaufgabe vorschwebte, hat er nur vereinzelte Ansätze genommen. Erst unter dem Einfluß der durch Fechner angebahnten, durch Wundt ausgebauten experimentellen Psychologie ist eine Forschung

entstanden, die auf der hier gelegten Grundlage eine streng wissenschaftliche Lehre von den Erziehungsmethoden zu entwickeln strebt und einen ungemeinen Aufwand von Fleiß und erfinderischem Scharfsinn an die Aufgabe gewandt hat.

Als ein Sondergebiet der naturwissenschaftlich orientierten Psychologie hat sich in dem letzten Menschenalter die Kinderpsychologie und aus ihr die umfassendere Jugendkunde entwickelt. Zunächst auf der Grundlage geschärfter und methodisch gestalteter Beobachtung: W. Preyers Buch Die Seele des Kindes (1882) gab einen der ersten und entscheidenden Anstöße, und nach dem Vorbild des berühmten Physiologen haben später Clara und William Stern aus methodischer Beobachtung der eigenen Kinder wertvolle Ergebnisse für die Erkenntnis der frühen Kindheit gewonnen*. Ungefähr gleichzeitig mit diesen Veröffentlichungen setzten starke Anregungen vom Ausland her ein. Von Frankreich aus wirkten besonders Compayré und Binet**, von

---

* C. und W. Stern, Monographien über die seelische Entwickung des Kindes, I u. II. Leipzig 1907 u. 1909.

** G. Compayré, Die Entwicklung der Kinderseele. Deutsch von Ufer. Altenburg 1900. — A. Binet, Les idées modernes sur les enfants. Paris 1009.

Amerika Stanley Hall, dessen Werk Adolescence, 2 Bde., London 1905, eine umfassende Monographie der Jugendkunde nach ihren Methoden und Ergebnissen ist. In Deutschland ist das Werk von K. Bühler „Die geistige Entwicklung des Kindes", 2. Aufl., Jena 1921, die umfassendste Quelle für die Orientierung. Die grundlegenden Gesichtspunkte der Kinderforschung hat K. Groos zusammengefaßt und in einer Psychologie des Spiels zur Anwendung gebracht. (Vorlesungen über das Seelenleben des Kindes. Berlin, 4. Auflage, 1913.)

Der Fortschritt der jungen Wissenschaft war zunächst gekennzeichnet durch die zunehmende Erweiterung des Gebietes — von der frühesten Kindheit ausgehend, umfaßte sie allmählich die ganze Periode der jugendlichen Entwicklung bis zum Abschluß nach der Pubertät —, gleichzeitig aber durch das Vordringen der experimentellen Methoden neben und an Stelle des bloß beobachtenden Verfahrens.

Neben der Jugendkunde nun und in Abhängigkeit von ihr hat sich die psychologische oder experimentelle Pädagogik herausgebildet: Beobachtung, Experiment und Berechnung dienen hier nicht rein theoretischen Zielen; sie werden vielmehr angewendet, um eine Technik der Erzie-

hung und besonders des Unterrichtsverfahrens zu begründen, die einen exakten Charakter tragen soll wie die Psychologie selber, der sie ihr Dasein verdankt. Das ideale Ziel ist, diesen Methoden die gleiche Sicherheit zu verleihen, wie sie etwa die Industrie aus der Chemie und Physik gewinnt. Die Vorteile, die solche Neubegründung mit sich bringen muß, liegen auf der Hand. Dem bloß erfahrungsgemäßen, auf Beobachtung und Gefühl begründeten Erziehungsverfahren gegenüber verbürgt die exakte Erkenntnis nicht bloß eine Festigkeit der Grundlagen und eine Sicherheit des Verfahrens, die auf andere Weise nicht zu erreichen ist, sondern sie vereinfacht und erleichtert hierdurch die Methoden des Unterrichts und verhütet einen übermäßigen Kräfteaufwand, so wie etwa die neuere Baukunst durch die Statik in den Stand versetzt ist, ihre Mittel zu vereinfachen und ihr Material beträchtlich sparsamer zu verwenden, als das früher möglich war. Diese Vereinfachung und Ökonomisierung der Kräfte würde auf pädagogischem Gebiete nicht nur dem Einzelnen — Schüler wie Lehrer — zugute kommen, sondern sie erlaubt es auch, die Bildungsziele weiter zu stecken als früher, weiter besonders in sozialer Hinsicht, in bezug auf Verbreitung des Wissens und Könnens. Indem Pestalozzis wenig tragfähige Elementarmethode, Herbarts zweifelhafte und

allzu abstrakte Konstruktion durch die psychologisch begründete Didaktik ersetzt wird, scheint nun erst die Möglichkeit einer allgemeinen Volksbildung tatsächlich in greifbare Nähe gerückt.

Die Unterrichtslehre als Ganzes in diesem Sinne monographisch zu behandeln, hat zuerst W. A. Lay unternommen: verfrüht und daher ohne die zulänglichen Unterlagen für seine Voraussetzungen und Bestrebungen, die er immerhin mit eindrucksvoller Schärfe zum Ausdruck gebracht hat*. Weit behutsamer und einwandfreier verfuhr E. Meumann, der in seiner dreibändigen Monographie** alles zusammengefaßt hat, was auf dem Gesamtgebiet der pädagogischen Psychologie von grundsätzlicher Bedeutung ist. Probleme und methodische Prinzipien werden mit besonnener Scheidung des Erreichten von dem bloß Erwünschten und Erstrebten erörtert, die Untersuchungsmethoden und ihre Ergebnisse mit kritischer Sorgfalt zur Darstellung gebracht. Daher bleibt das Buch bis heute das Stan-

---

* W. A. Lay, Experimentelle Didaktik. Wiesbaden 1903. 3. Aufl. Leipzig 1910.

** Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik. 3 Bde. Leipzig 1907ff. (Die Ergebnisse enthält in zusammenfassender Darstellung desselben Verfassers „Abriß der experimentellen Pädagogik". Leipzig 1914 (2. Auflage. 1920).

dard work für das Studium der pädagogischen Psychologie.

Eine prinzipielle Weiterbildung hat dieses Studium besonders durch W. Sterns Arbeiten erhalten, am meisten in seinem schon einmal genannten Buche Die differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen (3. Aufl., Leipzig 1921), welches Werk neben dem Meumannschen für die heutige psychologische Pädagogik grundlegend ist. Wie nämlich auf dem psychologischen Gesamtgebiet von derjenigen Forschung, welche auf die Feststellung allgemeiner und überall geltender Gesetze und Verhältnisse gerichtet ist, eine andere sich abzweigt, die dahin strebt, die besonderen Abwandlungen dieser Gesetze im Seelenleben des einzelnen, mithin die Gesetzmäßigkeit der individuellen Veranlagungen und Verhaltungsweisen festzustellen: so stehen auch in der Jugendkunde beide Zielrichtungen nebeneinander. Die eine hat die allgemeine Gesetzmäßigkeit im Auge, nach welcher die verschiedenen Stufen der jugendlichen Entwicklung sich von dem psychischen Stande der Erwachsenen wie untereinander unterscheiden, die andere die Besonderheiten der jugendlichen Individualitäten. Nach der praktisch pädagogischen Seite hin ist das Ziel für die erstere die Begründung einer allgemeingültigen Methodenlehre für

den Unterricht und die Erziehung überhaupt, — wobei der Verschiedenheit der Altersstufen und Lehrfächer selbstverständlich generelle Berücksichtigung zuteil wird; für die andere dagegen die Besonderungen des Verfahrens, welche die individuelle Veranlagung der verschiedenen Zöglinge notwendig oder doch wünschenswert macht. Bei Meumann erscheint beides noch nebeneinander und zum Teil ineinander verwoben. Stern hat die individual-psychologische Seite der Pädagogik methodisch weitergebildet und in dem eben genannten Buch eine systematische Grundlegung für diese Forschungsarbeit gegeben; die Grundbegriffe wie die Verfahrungsweisen hat er mit kritischem Urteil erörtert und anschaulich zur Darstellung gebracht. Das Hauptgebiet der differentiellen Jugendkunde und Pädagogik ist die Begabungslehre, welche die Verschiedenheiten der intellektuellen Anlagen nach Art und Maß feststellen will und sich hierzu neben der beobachtenden auch experimenteller Methoden sowie kombinierter Erfahrungsweisen bedient. Die praktisch pädagogischen Bestrebungen der differentiellen Jugendpsychologie gipfeln in der Feststellung von Methoden für die Eignungs- und Berufsprüfungen (Testmethoden), durch welche die Auswahl der Bildungswege und der Berufsart für den einzelnen Jugend-

lichen seiner individuellen Begabung entsprechend festgelegt werden soll*.

Die experimentelle Arbeit auf pädagogischem Gebiete hat sowohl in Deutschland wie in Amerika in den letzten Jahrzehnten ungemeine Verbreitung gewonnen. Lehrstühle, Laboratorien, zum Teil von Lehrervereinen begründet, Versuchsschulen, Zeitschriften (die wichtigste ist gegenwärtig in Deutschland die von W. Stern und O. Scheibner herausgegebene „Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik") sind in großer Zahl entstanden; besonders die Volksschullehrerschaft beteiligt sich an dieser Forschungstätigkeit, und der Unterricht wird vielfach experimentellen Untersuchungen dienstbar gemacht. Die Hoffnung, durch die Ergebnisse der gemeinsamen Arbeit zu einer neuen auf exakter Grundlage ruhenden Erziehungswissenschaft zu gelangen, ist in pädagogischen Kreisen nicht minder lebendig wie bei den Psychologen selber und treibt zu immer neuer Tätigkeit.

Dennoch ist diese Hoffnung bisher nur in einem beschränkten Maße erfüllt worden. Meumanns systematische Zusammenfassung

---

* Für die Einführung und Ausgestaltung praktischer Einrichtungen dieser Art ist Stern mit Eifer eingetreten, am nachdrücklichsten in der kleinen Schrift: Die Jugendkunde als Kulturforderung (Leipzig 1916).

gleicht einer Landkarte, die neben einigen immer aufs neue durchforschten Gebieten weite Strecken unbebauten Landes abgrenzt, und auch Sterns Monographie zeichnet in weitem Umfang Aufgabe und Methoden vor, ist aber nach ihren Ergebnissen nicht eben geeignet, von der Tragweite derselben zu überzeugen. Die Forschung hat ihre Arbeit auf fast alle Seiten des jugendlichen Seelenlebens und besonders des Unterrichts ausgedehnt, aber ein positiver Ertrag ist bisher nur auf den Grenzgebieten sichtbar, wo physische und psychische Vorgangsreihen zusammentreffen und einander bedingen. Für die Kenntnis und Würdigung der Ermüdungserscheinungen und damit für die Begründung einer Arbeitshygiene ist mancherlei gewonnen, wiewohl man auch hier von endgültigen und umfassenden Feststellungen noch ziemlich weit entfernt ist; die Technik des Schreibens, Zeichnens, Lesens, des gedächtnismäßigen Lernens ist mannigfach gefördert worden. Aber für die Entwicklung der eigentlichen Denkfähigkeit ist wenig gewonnen und für die Behandlung und Beeinflussung des Gefühls und Willenslebens hat die psychologische Pädagogik nichts aufgebracht, wodurch die Erziehung in neue Bahnen gelenkt werden könnte. Auch die individualpsychologische Pädagogik zeigt das gleiche Bild. Die praktische Bedeutung der Eignungsprüfung z. B. erscheint bisher

nur für einige Berufe unbestreitbar, die, wie die von Fahrern und Flugzeugführern, mehr Ansprüche an das Nervensystem als an den Intellekt stellen. Im übrigen zeigen z. B. die Begabungsprüfungen, die der Aufnahme in die neuerdings errichteten Begabtenschulen vorangehen, ebensowenig sichere Resultate wie ihre methodischen Grundlagen einwandfrei sind.

Auf die praktische Gestaltung der Erziehung und des Unterrichts also hat die psychologische Pädagogik nur geringen Einfluß geübt, aber auch für die systematische Theorie der Erziehung hat sie ebensowenig gestaltende Kraft bewährt wie sie grundstürzende Tatsachen ans Licht gebracht hat. Nicht nur daß ausgesprochene Nichtempiriker wie Natorp ihre Bedeutung für das Ganze der Pädagogik gering anschlagen, auch die meisten jener Vermittler zwischen Systematik und geschichtlicher Erfahrung, die wir im vorigen Abschnitt kennen gelernt haben, gehen, wenn nicht stillschweigend, so doch mit einer achtungsvollen Verbeugung an ihr vorbei. Ja, in letzter Zeit haben sich die Stimmen erheblich vermehrt, welche die Bedeutung der experimentellen Psychologie für die wissenschaftliche Erziehungslehre entweder überhaupt in Abrede stellen oder doch so erheblich einschränken, daß von dem Gedanken, diese auf jene neu zu begründen, nicht viel mehr übrig bleibt.

Auf die entschiedene Ablehnung eines im Grunde supranaturalistisch eingestellten Pädagogen wie Fr. Wilh. Förster wird man vielleicht nicht geneigt sein, allzu viel Gewicht zu legen, weil der Gegensatz der Ausgangspunkte von vornherein unüberbrückbar erscheint*. Allein auch ganz unvoreingenommene Kritiker kommen zu Urteilen, die ganz in der gleichen Richtung liegen. So faßt Max Frischeisen-Köhler in einer scharfsinnigen und durchaus objektiv eingestellten Untersuchung „Über die Grenzen der experimentellen Methode" (Union deutsche Verlagsgesellschaft, 1918) sein Endergebnis dahin zusammen, „daß die eigentlichen Erziehungsprobleme außerhalb des Forschungsgebietes der experimentellen Pädagogik liegen", und daß es „nur Mittel des elementaren Unterrichts sein werden, die von der naturwissenschaftlichen Methode Gewinn ziehen können" (S. 29). Auch Kerschensteiner, der der experimentellen Pädagogik zeitweise nicht ferngestanden hat, kommt in seiner jüngsten, weiter unten noch zu behandelnden Schrift** zu dem gleichen Urteil: „Die sogenannte experimentelle Psychologie wird ewig da aufhören, wo die eigentlichen Geheimnisse der Seele beginnen (S. 59). Theodor Litt urteilt a. a. O.

---

* Schule und Charakter. 11. Aufl. S. 348—356.

** Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. Leipzig 1921. Vgl. S. 141.

S. 278 f. genau in dem gleichen Sinne, daß die psychologische Pädagogik „sichere technisch verwendbare Ergebnisse nur im Bereich der elementaren seelischen Vorgänge verspreche, daß sie hingegen um so mehr ihr Recht und ihre Anwendbarkeit verliere, je mehr es von dem Element zum G a n z e n vorzudringen gelte". Ich selbst habe mich schon in meinem 1901 erschienenen Buche E r z i e h u n g u n d E r z i e h e r grundsätzlich gegen die Idee gewandt, „daß man die Pädagogik auf Psychologie gründen könne, wie die Zuckerfabrikation auf die Chemie". Und in einer kürzlich erschienenen Arbeit* habe ich mich eingehender mit den Prinzipien der psychologischen Pädagogik auseinandergesetzt. Die Methoden der naturwissenschaftlichen Psychologie, so heißt es hier S. 13, vermögen nicht eine allgemeingültige Technik des Unterrichts oder gar der Gesamterziehung zu begründen. Sie gelangen über die elementaren Anfänge des Unterrichts nicht hinaus, und selbst hier müssen sie sich bedeutende Einschränkungen gefallen lassen.

Gewiß ist einer jungen Wissenschaft gegenüber das Maß des Erreichten kein Maßstab für das überhaupt Erreichbare. Das Ausbleiben größerer Ergebnisse und Wirkungen, wenn es

---

* Vorläufig veröffentlicht in den Schlesischen Jahrbüchern für Geistes- und Naturwissenschaft, Jahrgang 1. S. 1ff.

in so ausgesprochenem Mißverhältnis zu der aufgewandten Arbeit steht wie hier, mag immerhin Bedenken erwecken und zu kritischer Besinnung auffordern. Indessen die von so verschiedenen Seiten her erhobenen Einwürfe stützen sich nicht hierauf, sondern sie sind vielmehr durch gerechtfertigte Zweifel an der Zulänglichkeit der prinzipiellen Grundlegung hervorgerufen. Diese kritischen Zweifel nun gehen an Tragweite über das besondere Gebiet der psychologischen Pädagogik hinaus und treffen das Wesen der naturwissenschaftlichen Psychologie überhaupt; sie wenden sich prizipiell gegen die Idee einer der physikalischen Mechanik nachgebildeten Wissenschaft vom Seelenleben, wie sie im exakt experimentellen Verfahren ihren Ausdruck findet. Abgesehen von allen Weltanschauungsfragen, die damit berührt werden, erscheinen die Voraussetzungen und Bedingungen der psychischen Forschung im allgemeinen und der psychologischen Pädagogik im besonderen so verschieden von denen der Physik, daß eine Übertragung von einem Gebiet auf das andere nicht ohne weiteres zulässig sein kann. Der Grundbegriff der quantitativen Bestimmtheit, der für die exakte Naturerkenntnis überall wesentlich ist, findet auf die Vorgänge im psychischen Gebiete keine oder jedenfals keine unmittelbare Anwendung. Und ebensowenig ist die erste Voraussetzung alles

exakt experimentierenden Verfahrens hier durchführbar: die Isolierung der Faktoren, auf deren Zusammenwirken der zu beobachtende Vorgang beruht. Denn alle seelischen Vorgänge und ihre Bestandteile stehen in einem unlösbaren Zusammenhang mit dem einheitlichen Ganzen, das wir eben als Bewußtsein kennen und als Seele bezeichnen, und dieser Zusammenhang ist niemals auszuschalten oder wegzudenken. Nur soweit die körperlichen Grundlagen des Seelenlebens, insbesondere die Funktionen des Nervensystems in Frage stehen, ist eine tatsächliche Isolierung nach örtlichen und funktionellen Verhältnissen durchführbar, und daher erklären sich auf dem physiologischen und psycho-physiologischen Gebiete die tatsächlichen Erfolge eines exakten Verfahrens, die denn auch für die elementar-pädagogische Methodenlehre nicht ohne Frucht geblieben sind. Aber es ist ungerechtfertigt, wenn man auch in der eigentlichen Psychologie, also zur Erklärung der Bewußtseinsvorgänge an sich, das gleiche Verfahren für möglich hält und entsprechende Erfolge erwartet.

Ist dem aber so, dann ergibt sich, daß eine Psychologie, die das Seelenleben als einen berechenbaren und nach exakten Gesetzen ablaufenden Mechanismus auffaßt, ebensowenig imstande ist, der Erziehungslehre zureichende Grundlagen zu schaffen wie der

Geisteswissenschaft überhaupt. Ja von hier aus gesehen erscheint es als der verhängnisvollste, erste Fehler der modernen Psychologie, daß sie, verleitet durch den mächtigen Aufschwung der exakten Wissenschaften und irregeführt durch die Erfolge der Nervenphysiologie, ihre Erklärungsweise und ihr Verfahren auf mechanische und nicht vielmehr auf biologische Anschauungen und Prinzipien begründet hat. Das Bewußtsein wäre sonst nicht nach Analogien der unbelebten Natur als ein zerlegbarer Mechanismus behandelt worden, sondern als ein einheitlicher Organismus, der wie alle organischen Lebewesen nach allgemeinen und individuellen Gestaltungsgesetzen eine stetige Entwicklung durchläuft und dessen Lebensäußerungen einerseits durch seine besondere Art auf äußere Eindrücke zu reagieren, anderseits durch den jedesmaligen Stand seiner Entwicklung bestimmt werden. In der Tat hat ja eine solche Anschauungsweise, wenn auch freilich nicht wissenschaftlich und methodisch ausgestaltet, die Pädagogik eine bedeutsame Epoche hindurch beherrscht und befruchtet; darf man doch sagen, daß alle Fortschritte, die das erzieherische Denken von Rousseau bis auf Fröbel gehabt hat, ihr zu danken sind.

Daher erscheint es durchaus gerechtfertigt, wenn in der jüngsten Phase der psychologischen Forschung Bestrebungen hervortreten,

die eben darauf gerichtet sind, den Gedanken der organischen Entwicklung in der Psychologie, besonders in der Kinder- und Jugendkunde aufs neue zur Geltung zu bringen. So fordert Johann Kretzschmar in seinem Buche „Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaft" (Leipzig 1912) eine Entwicklungspsychologie neben den anderen Zweigen der psychologischen Forschung, z. B. der differentiellen Kinderpsychologie. Das Buch, das im wesentlichen einen kritisch referierenden Charakter trägt, wendet sich gegen die Unklarheiten und Einseitigkeiten, die schon im Begriff der experimentellen Psychologie liegen; es strebt eine reinliche Scheidung zwischen der naturwissenschaftlich gerichteten Kinder- und Jugendkunde und der Erziehungswissenschaft mit ihren durchaus heterogenen Grundlagen an und gipfelt in einem Entwurf für den systematischen Aufbau der Pädagogik, der dem Endergebnis von Kretzschmars späterer Arbeit: „Das Ende der philosophischen Pädagogik"* entspricht. So hat das Buch mancherlei Verdienst, aber zu einer zentralen Stellung ist der Entwicklungsgedanke hier noch nicht gelangt.

Beträchtlich tiefer und prinzipieller hat Felix Krueger die Bedeutung und Tragweite

---

* Siehe Anm. S. 65.

dieses Gedankens erfaßt und durchgeführt*. Er bekämpft die einseitige mechanistische Richtung in der modernen Psychologie, die ihm aber keineswegs als ein wesentlicher oder gar unabtrennbarer Zug ihres Wesens, sondern vielmehr als ein überlebter Rest ihres Ursprungs aus dem Anschauungskreise des Rationalismus im 18. Jahrhundert gilt. Zwar das letzte Erkenntnisziel des Psychologen ist die Feststellung einer allgemeinen Gesetzlichkeit des Psychischen, aber es ist ein Irrtum, daß jede wissenschaftlich erkannte Gesetzmäßigkeit notwendigerweise auf die Anerkennung eines mechanischen Geschehens zurückführen müsse. Die Geschichte der neueren Psychologie beweist vielmehr das Gegenteil, denn die psychologische Forschung ist zwar von dem einseitigen Ideal einer atomistischen Mechanik ausgegangen, aber sie wird mit innerer Notwendigkeit über dasselbe hinausgeführt, und immer entschiedener macht sich das Bedürfnis geltend, die mechanisch exakte Grundlage durch die Feststellung organischer Zusammenhänge zu überbauen. Da ferner die seelische Entwicklung des einzelnen stets durch die Einwirkung der umgebenden Gemeinschaft wesentlich bedingt wird, so ergibt sich die Notwendigkeit, auch soziologische Gesichtspunkte schon bei der Betrachtung des

* Über Entwicklungspsychologie. Ihre sachliche und geschichtliche Notwendigkeit. Leipzig 1915.

individuellen Seelenlebens zu berücksichtigen: Entwicklungspsychologie und Sozialpsychologie müssen zu der exakt gerichteten Forschung hinzutreten, um in gemeinsamer Arbeit die wissenschaftliche Einsicht in die wirklichen Zusammenhänge des psychischen Geschehens zu begründen. Auch auf diesem Gebiete ist übrigens nach der Meinung Kruegers ein experimentierendes Vorgehen anwendbar und nötig. Aber es handelt sich hier wie dort um Versuche, wie die Biologie sie mit Pflanzen und Tieren anstellt: zum e x a k t e n Experiment fehlt das Merkmal der Berechenbarkeit.

Dieser entwicklungspsychologische Standpunkt findet nun nach Kruegers Urteil seine festeste Stütze und seinen fruchtbarsten Anwendungsbereich in der Kinderforschung und Jugendkunde. „Die neuere Psychologie des Jugendalters ist tatsächlich ganz beherrscht von spezifisch genetischen Begriffen wie Entwicklungsgemäßheit u. ä." Indessen fehlt noch viel daran, daß in der Gesamteinstellung der psychologischen Forschung und in der Behandlung ihrer Einzelgebiete der Entwicklungsgedanke zu seinem Rechte käme. Vielmehr wird die Forschung noch immer von der Vorstellung beherrscht, als ob die Bestandteile des Seelenlebens, wie z. B. die Empfindung, etwas konstantes, für sich bestehendes seien, unabhängig von der gesamten see-

lischen Vorgeschichte des erlebenden Individuums. Diese Vorstellung aber ist eine Abstraktion, die der experimentellen Forschung Dienste leistet, aber auf die Wirklichkeit niemals zutrifft; alle psychischen Tatbestände sind in Wahrheit Erzeugnisse und wiederum Ausgangspunkte von Entwicklungen, sie sind an die verschiedene Entwicklungshöhe körperlicher Organismen gebunden und tragen auch an sich betrachtet alle Merkmale lebendiger Entwicklung: „Gedächtnis, Lernen, Differenzierung usw. sind psychogenetische Probleme."

Das scharfsinnige und belehrende Buch Kruegers berücksichtigt die psychologische Pädagogik nur gelegentlich, und es hat wohl infolgedessen in Pädagogenkreisen bisher nicht die verdiente Beachtung gefunden. Die Fruchtbarkeit seiner Gesichtspunkte für die Erziehungswissenschaft steht aber außer Frage, und es ist sehr wohl möglich, daß dieselben, wenn erst einmal der ernsthafte Versuch einer systematischen Verarbeitung gemacht wird, zu einer weitgehenden Umgestaltung der psychologischen Pädagogik führen werden. —

Kruegers Programm einer Entwicklungspsychologie erweist sich, in dem allgemeinen Zusammenhang des wissenschaftlichen Fortschritts betrachtet, als ein Vermittlungsversuch zwischen der experimentellen mechanistischen

Richtung und einer ihr entgegenstehenden Tendenz, die, von den Geisteswissenschaften und ihren Bedürfnissen ausgehend, die naturwissenschaftliche Psychologie überhaupt als unzulänglich erkennt. In eigentümlicher Weise stehen bei einigen der führenden Psychologen der letzten Generation beide Extreme nebeneinander. So fordert Hugo Münsterberg, einer der radikalsten Vertreter der mechanistischen Bestimmtheit im Seelenleben, als notwendige Ergänzung einen durchweg teleologisch gerichteten Erkenntniszusammenhang, und Wilhelm Wundt hat in seiner Völkerpsychologie ein systematisches Verfahren begründet und zu breitester Entfaltung gefördert, das seiner Absicht gemäß da einsetzt, wo die experimentelle Wissenschaft versagt, und das die Grundlagen für die Erkenntnis des höheren Geisteslebens schaffen soll, was jene nicht vermag. Sprache, Sitte, Religion und Kunst sind seine Gegenstände. — Allein ein solches Nebeneinander zweier heterogenen Erklärungsprinzipien muß auf die Dauer doch unzulänglich bleiben. Man wird die experimentelle Psychologie in ihren Grenzen gelten lassen, aber wenn sie die oben erörterten Einwürfe nicht zu entkräften vermag, so werden diese Grenzen sich auf das psychophysiologische Gebiet verengen und man wird für alles eigentlich Psychologische prinzipiell einheitliche Erklärungsweisen

anstreben müssen, welche den gesteigerten und verwickelten Erscheinungen des Seelenlebens in gleicher Weise wie den einfachen und naturhaften gerecht zu werden vermögen.

Dieses Ziel ist mit prinzipieller Klarheit und nachhaltiger Wirkung zuerst von Wilhelm Dilthey ins Auge gefaßt, besonders in seiner Abhandlung: Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie. (Sitzungsber. der Kgl. preuß. Akademie der Wissenschaften, Jhrg. 1894, Bd. II, S. 1307 ff.) Hier ist der Gedanke eines Nebeneinander, wie er die oben S. 74 ff. angeführte frühere Arbeit „Über die Möglichkeit einer pädagogischen Wissenschaft" beherrschte, aufgegeben. Die naturwissenschaftliche (bei Dilthey erklärende) Psychologie wird tatsächlich abgelehnt. Experiment und Berechnung, so lautet jetzt das Urteil des Philosophen, „haben sich auf dem Grenzgebiete der Natur und des Seelenlebens" als förderlich erwiesen, aber „in dem zentralen Gebiet der Psychologie ist nichts hiervon zu bemerken". „Erklärende Psychologie als System kann nicht nur jetzt, sondern für alle Zeiten eine objektive Erkenntnis des Zusammenhangs der psychologischen Erscheinungen nicht herbeiführen." Daher fordert Dilthey jetzt eine durchaus anders geartete Psychologie, die ihre Gegenstände nicht nach Art der Naturwissenschaften durch

Zerlegung in Elemente und experimentelle Rekonstruktionen zu erklären sucht, sondern sich wesentlich beschreibend verhält und das Seelenleben nach seinen überall hervortretenden Zusammenhängen auffaßt und zur Darstellung bringt. Diese Zusammenhänge sind es, die auf den verschiedenen Gebieten des geschichtlichen Gemeinschaftslebens hervortreten und seinen Verlauf wie seine Eigenart zu einem wesentlichen Teil bestimmen; Kunst und Religion, Wissenschaft und Erziehung sind tatsächlich E r l e b n i s z u s a m m e n h ä n g e, deren Gehalt zwar nicht ausschließlich durch die psychologische Betrachtung erschöpft, aber ohne diese auch nicht wissenschaftlich verstanden werden kann. Die beschreibende Psychologie wird also die Grundlage der Geisteswissenschaften bilden müssen, soweit ihre Erscheinungen als Erzeugnisse des empirischen Seelenlebens überhaupt zu erfassen sind. Die beschreibende Psychologie strebt ihrem Wesen nach nicht kausale Ableitungen oder allgemeine Gesetze der Bewußtseinsvorgänge an, sondern sucht T y p e n des seelischen Verhaltens, typische Erscheinungsformen der psychologischen Einheit, die jedes individuelle Seelenleben beherrschen. Die Idee der Typenlehre, die uns schon im vorigen Abschnitt als charakteristisch für Diltheys Intentionen und Leistungen ent-

gegentrat, kehrt hier auf einem anderen Gebiet nicht minder bedeutsam wieder.

Für die Pädagogik ist die eben dargelegte Gedankenreihe von besonderer Wichtigkeit, wie Dilthey denn auch ihre großen geschichtlichen Vertreter gerne zur Veranschaulichung heranzieht. Sie ist ihm eine geisteswissenschaftliche Disziplin, auf der gleichen Grundlage erwachsen und mit demselben historisch-systematischen Charakter ausgeprägt wie die übrigen Sondergebiete der Geisteswissenschaft. Wenn er auf den meisten dieser Gebiete keinen Ansatz zur Ausgestaltung einer Typenlehre genommen hat, so enthält seine Gesamttendenz doch eine nicht überhörbare Aufforderung zu einer solchen.

Unter seinen Schülern ist es besonders Eduard Spranger (vgl. oben S. 92), der die Ausbildung einer beschreibenden Psychologie als Grundlage für die geisteswissenschaftliche Betrachtung wesentlich gefördert hat. Er gelangt zu einer großzügig angelegten Typenlehre, die in seinem Buche Lebensformen (2. Auflage, Halle 1921) den Kern der Darlegungen bildet. Auch hier ist begreiflicherweise vieles noch Programm und Entwurf, Vorzeichnung von Aufgaben, nicht von Lösungen. Immerhin tritt die herrschende Idee in den Grundzügen systematischer Ausgestaltung und Auswirkung bedeutsam und fruchtbar hervor. Sprangers Absicht ist „die Be-

gründung einer geisteswissenschaftlichen Psychologie der Individualität". Zu diesem Zweck entwirft er eine Reihe von „zeitlosen Idealtypen, die als Schemata oder Normalstrukturen an die Erscheinungen der historischen und gesellschaftlichen Wirklichkeit angelegt werden sollen". I d e a l typen, denn sie sind nicht unmittelbar „wie Photographien" dem wirklichen Leben entnommen, sondern sie verdanken ihre Gestaltung einem isolierenden und idealisierenden Verfahren; sie ergeben sich daraus, daß „jeweils eine bestimmte Sinn- und Wertrichtung in der individuellen Struktur als herrschend gesetzt wird", der die übrigen untergeordnet erscheinen. (S. 103.) Unter diesem Gesichtspunkt gewinnt Spranger sechs Grundformen, die als der theoretische, ökonomische, ästhetische, soziale Mensch, der Machtmensch und der religiöse Mensch bezeichnet werden. Was uns das Leben in Wirklichkeit zeigt, sind stets Komplexe dieser Grundtypen oder genauer, der in ihnen erscheinenden Wesens- und Willensrichtungen, die in übereinstimmender Struktur, aber in verschiedenartiger historischer Bedingtheit und Ausgestaltung wiederkehren. Ein solcher „komplexer Typus" ist der des E r z i e h e r s. Er gehört dem sozialen Grundtypus zu, dessen Wesen durch den Trieb zur Hingabe an andere bestimmt ist: in ihrer höchsten Entfaltung ist die so-

ziale Geistesrichtung Liebe. In der erzieherischen Liebe zur Jugend treten zwei Gefühlsrichtungen nebeneinander hervor: die auf ästhetischer Grundlage erwachsende, durch die Schönheit und Kraft des jugendlichen Menschen hervorgerufene Zuneigung (Eros) und der auf dem allgemeinen Menschengefühl beruhende Trieb zu helfen und zu fördern (Caritas). Nicht mit Unrecht sieht Spranger in dem letzteren den reineren Ausdruck des sozialen Typus; ob man ihn freilich deshalb, wie es S. 176 geschieht, auch als denjenigen ansehen darf, der allein den wahren Pädagogen zeichnet, ob man somit den Erziehertypus, der in Pestalozzi zum Ausdruck kommt, über den, der etwa in Sokrates und Plato verkörpert ist, stellen wird, kann zweifelhaft erscheinen. Mit Recht wird ferner der erzieherischen Liebe ein doppelter Gegenstand zugesprochen: „Sie gilt der werdenden Seele und ihren noch unentfalteten Wertmöglichkeiten, sie gilt aber zugleich dem objektiven Sinn und Wert des Lebens, den er aus diesen Möglichkeiten entbinden möchte." (S. 340.)

In dem Wesen der Erziehung nun erkennen wir die gleichen Charakterzüge als die objektiv bestimmenden wieder, die uns in der subjektiven Eigenart des Erziehertypus entgegen getreten sind. Werte in junge Seelen einpflanzen, sie im werdenden Menschen zum entsprechenden Erlebnis bringen, ist Aufgabe

und Wesen der Erziehung, und auch darin entspricht diese Aufgabe dem inneren Zug des erzieherischen Menschen, daß es sich für sie wie für jenen nicht sowohl auf die Überlieferung fertiggestellter Werte als auf die Entwicklung wertbildender Kräfte in der Jugend handelt. Nur hierdurch werden Erziehung und Erzieher ihrem letzten Ziel gerecht, denn dieses ist lebendige Erhaltung des Kulturlebens in den werdenden Geistern.

Von besonderem Interesse ist es zu sehen, wie dieser Gedankengang darauf abzielt, das Wesen der Erziehung von der psychologischen Betrachtung des E r z i e h e r s aus zu bestimmen, während die experimentelle Pädagogik mit betonter Einseitigkeit den Z ö g l i n g in den Mittelpunkt rückt. Daß sie als Ergänzung auch einer Psychologie des Erziehers oder der erzieherischen Tätigkeit bedarf, wird zwar mehrfach (z. B. von Meumann und Münsterberg) gefordert, aber weder ist die Lösung dieser Aufgabe tatsächlich in Angriff genommen, noch sieht man ein, inwiefern sie das Ziel der experimentellen Pädagogik, die objektive Feststellung von Unterrichtsmethoden, wesentlich fördern könnte. Die geisteswissenschaftliche Erziehungslehre freilich, wie sie von der Diltheyschen Richtung angestrebt wird, beabsichtigt gar nicht, Methoden des Lehr- und Erziehungsverfahrens im einzelnen und praktischen vorzuzeichnen, sie sieht es vielmehr

darauf ab, der erzieherischen Tätigkeit von ihren triebhaften Wurzeln bis zu ihren bewußten und zweckbestimmten Auswirkungen nachzugehen, um aus der so erworbenen Einsicht in das erzieherische Leben allgemeine Folgerungen für Wertsetzungen und Verfahrungsweisen zu ziehen*. —

Auch G. Kerschensteiner hat sich in den theoretischen Arbeiten, die er im letzten Jahrzehnt veröffentlicht hat (von einer derselben war schon im vorigen Abschnitt die Rede), dem Standpunkt der geisteswissenschaftlichen Psychologie und Pädagogik immer mehr angenähert. Schon mit dem Buch Charakterbegriff und Charaktererziehung (Leipzig 1912, 2. Aufl. 1915) unternahm er den Versuch, die Charakterologie in einem ähnlichen Sinne, wie sie vor dem Zeitalter der naturwissenschaftlichen Psychologie etwa Schleiermacher oder dem Schopenhauerjünger Bahnsen vorgeschwebt hatte, zu erneuern. Er will durch ein analytisches Verfahren die Wurzeln und Grundzüge, durch welche individuelle Eigenart bestimmt wird, bloßlegen und die so gewonnene Einsicht für

---

* Einige prinzipielle Anwendungen dieser Art hat Spranger in den beiden Schriften Gedanken über Lehrerbildung (Leipzig 1920) und Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule (Leipzig 1922) gemacht.

die Charakterbildung verwerten. „Worum es sich handelte, das war, zu untersuchen, welcher Komplex von psychologischen Kräften als Anlage vorhanden sein muß, damit überhaupt ein Charakter sich entwickeln kann." Die Arbeit tritt nicht in ausgesprochenen Gegensatz zu der experimentellen Pädagogik, aber es ist unverkennbar, daß sie Wege einschlägt, die mit dieser nichts als höchstens den allgemeinen Begriff der Empirie gemeinsam haben und daß sie den Anschauungen Diltheys von der Struktur der Persönlichkeit und von der Aufgabe einer zergliedernden und beschreibenden Psychologie sehr nahe steht. — Das spätere, bisher jüngste Buch Kerschensteiners: Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung (Leipz. u. Berlin 1921) beweist, daß diese Tendenz sich unter dem unmittelbaren Einfluß Sprangers geklärt und gekräftigt hat. An die „Lebensformen" anknüpfend, findet auch Kerschensteiner jetzt den festen Boden für die Anschauung der prinzipiellen Fragen der Lehrerbildung in einer „Analyse des pädagogischen Tuns und seiner seelischen Voraussetzungen", und diese Analyse bildet den Hauptteil seiner Arbeit (Kapitel 2 und 3). Aus den Tiefen der eigenen erzieherischen Natur und dem Erlebnis ihrer tätigen Entfaltung schöpfend, versteht es K., das Bild des Lehrers und Erzie-

hers in einer anschaulichen Fülle lebendiger Züge herauszuarbeiten und es scharf gegen verwandte Typen abzugrenzen. Von hier aus werden dann die Grundforderungen, die an die Lehrerbildung zu stellen sind, abgeleitet und bis in die Frage der praktischen Organisation hinein verfolgt. Das kleine Buch ist mit seiner Vereinigung von theoretischem Weitblick und praktischem Wirklichkeitssinn eine der besten Arbeiten des so vielfach bewährten Pädagogen.

Auch Ernst Vowinckel ist durch den weiteren Verlauf seiner oben (S. 81) geschilderten Gedankengänge in den Ideenkreis der psychologischen Pädagogik hineingezogen, wie sein jüngstes Buch: Psychologie der Pädagogik (Berl. 1922) beweist. Nicht — was kaum gesagt zu werden braucht — im Sinne der erklärenden naturwissenschaftlichen Psychologie, deren Leistungen er für seine Aufgabenstellung vielmehr ablehnt. (S. 94). Denn Aufgabe ist ihm die „Untersuchung des gesamten pädagogischen Bewußtseins", seiner Formen und Inhalte. Der Titel des Buches ist also analog dem Begriff einer Psychologie der Religion oder der Mode zu verstehen. Vowinckel knüpft an die Problemstellung der Denkpsychologie an, wie dieser Begriff etwa von Hönigswald gefaßt wird. Ursprünglich bezeichnete das Wort eine Teilrichtung der experimentellen Psychologie, die sich

die Erkenntnis der Denktätigkeit als eines psychologischen Prozesses zum Ziele setzte. Im weiteren Verlaufe aber hat sich die Denkpsychologie zu einer im wesentlichen philosophisch eingestellten Kritik der psychologischen Grundbegriffe entwickelt, die sich der naturwissenschaftlichen Psychologie gegenüber ablehnend verhält. Den Grundmangel erkennt auch sie in der Auflösung der Bewußtseinsvorgänge in Elemente, denen der Bezug auf die Einheit des Bewußtseins fehlt, wodurch dieses letztere vom Subjekte des Seelenlebens zum bloßen Schauplatz desselben verflüchtigt wird; und sie sucht nun durch Festhalten an diesem Bezuge eine neue Einstellung zu begründen. Freilich sind ihre bisherigen Ergebnisse mehr formaler als inhaltlicher Art; über scharfe Begriffsbestimmungen und eine ihnen entsprechende neue Terminologie hinaus ist sie bisher kaum gelangt, neue Einsichten in das Seelenleben oder das Denken zu begründen, hat sie einstweilen nicht vermocht; das bezeugen denn auch die beiden ersten Abschnitte des Vowinckelschen Buches. Anders aber steht es um die beiden folgenden Hauptkapitel, die Psychologie der Schulgemeinschaft und die Psychologie des pädagogischen Denkens. Hier gelangt Vowinckel zu einer Typenlehre, die ihrem Wesen nach der Dilthey-Spranger-schen Betrachtungsweise sehr nahe steht.

Schüler, Lehrer und schließlich Methoden der Gegenstandsbildung und der Gemeinschaftsbildung werden einer solchen typologischen Behandlung unterzogen. Sie ist meines Erachtens von hervorragendem Werte und vielfach ebenso fruchtbar wie einleuchtend. Doch kann ich auf die Einzelheiten an dieser Stelle nicht eingehen und muß mich begnügen, auf meine ausführliche Anzeige in der Zeitschrift für pädag. Psychologie und exper. Pädagogik (1922) zu verweisen.

V.

Geschichtschreibung

In einem engeren Verhältnis als die Psychologie steht die Erziehungsgeschichte zu der systematischen Behandlung der Pädagogik, wie sie uns im dritten Kapitel bekannt geworden ist. Die geschichtliche Forschung empfängt von der systematischen maßgebende Gesichtspunkte, aber sie bildet ihrerseits auch den sicheren Boden für die Verallgemeinerungen und abstrakten Gedankengänge der Theorie. Diesem Verhältnis entspricht es durchaus, daß die moderne wissenschaftliche Erziehungsgeschichte durch zwei Werke eingeleitet worden ist, in denen beiden die geschichtliche Darstellung nur ein Teil des Ganzen bildet und mit der systematischen Grundlegung eng verbunden ist. Es sind dies Lorenz v. Steins Bildungswesen* und O. Willmanns Didaktik**. Bei Stein

---

* Lorenz v. Stein: Die Verwaltungslehre. 5. Teil: Die innere Verwaltung. 2. Hauptgebiet: Das Bildungswesen. 2 Bde. 2. Aufl. Stuttgart 1883.

** O. Willmann: Didaktik als Bildungslehre, nach ihren Beziehungen zur sozialen

geht die systematische Behandlung der historischen voran, bei Willmann folgt sie ihr. Aber der letztere hat die Grundsätze seiner Methode, besonders soweit sie seine Geschichtsschreibung bestimmen, in einer bedeutsamen und weit ausgreifenden Einleitung erörtert. Beide Werke, obschon vor einem Menschenalter enstanden, sind noch heute von grundlegender Bedeutung, und man kann die Prinzipien der Erziehungsgeschichte nicht erörtern, ohne an sie anzuknüpfen.

Dem Erstarken des sozialen Geistes in der systematischen Pädagogik entspricht naturgemäß das Hervortreten des soziologischen Gesichtspunktes in der Gechichte. Es ist Lorenz v. Steins Verdienst, diese Betrachtungsart auf dem Gebiete der Pädagogik methodisch begründet zu haben. Die Erziehung erscheint bei ihm durchaus als eine Funktion der Gesellschaft. Freilich ist es durch die Anlage des Gesamtwerkes, in dem die Behandlung des Bildungswesens nur ein Teil ist, verursacht, daß die Darstellung sich wesentlich auf das Verhältnis des Staates und seiner Verwaltung zur inneren und äußeren Organisation des Bildungswesens beschränkt und die übrigen Formen des Gemeinschaftslebens beiseite läßt. Allein der Grundanschauung nach ist sich die-

---

Forschung und zur Geschichte der Bildung dargestellt. Braunschweig 1894. 4. Aufl. 1909.

ser Staatsrechtslehrer über seine Sonderaufgabe hinaus der prinzipiellen Tragweite der kollektivistischen Betrachtung klar bewußt. Er bezeichnet es als das letzte Ergebnis seines Denkens über den Gegenstand, „daß es überhaupt keine Bildung eines einzelnen gibt". „Jeder einzelne ist vielmehr im Leben des Geistes ein Resultat und ein mitwirkender Faktor der Bildung; jede Bildung des einzelnen, jeder geistige Besitz steht in der Mitte der großen Kette, welche die geistige Welt aller untereinander verbindet. In jeder individuellen Bildung spiegelt sich die geistige Arbeit der ganzen geistigen Welt wieder, wie das Licht der Sonne in dem Tautropfen." Diese Sätze könnten, wie man sieht, ebensogut bei Natorp stehen.

Aber auch in geschichtlicher Hinsicht hält Stein im Auge, daß „der Staat und seine Ordnung" nur e i n Faktor aller Entwicklung und so auch des Bildungswesens ist. Neben ihn treten als die beiden anderen „der Geist des Volkes und die Kraft der Individualität*. Das ist freilich keine begrifflich einwandfreie Abgrenzung, aber sie zeigt immerhin, daß der Blick des Autors weit über den bloß staatsrechtlichen und politischen Gesichtskreis hinausgeht. So zieht er denn auch (z. B. Teil III, S. 9) für die neuere Entwicklung des Bildungs-

---

* Bildungswesen. I. Teil, S. 2.

wesens die sozialen Prinzipien ausdrücklich zur Ergänzung der staatlichen heran. Es ist nötig, dieses hervorzuheben, da man nicht selten auf die Meinung stößt, als habe Stein die kollektivistische Betrachtung ausschließlich auf das Verhältnis zum Staate beschränkt*. Mit mehr Recht kann man Stein vorwerfen, daß der Begriff der Bildung bei ihm einen einseitig intellektuellen Inhalt hat und danach seine historische Darstellung die entsprechende Einseitigkeit aufweist**, was immerhin gleichfalls durch die Abgrenzung seines Themas verständlich wird.

Auch bei Willmann ist die geschichtliche Darstellung, wie die darauf begründete systematische, grundsätzlich auf die intellektuelle Seite der Erziehung beschränkt, und in der Einleitung wird die Bildungslehre mit großer Sorgfalt gegen die Erziehungslehre abgegrenzt. Lorenz v. Stein gegenüber ist der Kreis der Betrachtung gleichwohl erweitert, zunächst dadurch, daß die Gegenwart mit hineingezogen wird und der historischen Darstellung somit die deskriptive zur Seite steht: eine offenbar dem Wesen der Sache entsprechende Vervollständigung. Wesentlicher

* So z. B. in der sonst mannigfach klärenden kleinen Schrift von W. Donath: Otto Willmann und sein Verhältnis zu den Lehren L. v. Steins. Versuch einer Würdigung und Kritik. Langensalza 1910.

** Donath S. 34.

noch ist es, daß zur Geschichte der Organisation des Bildungswesens, die für Stein das eigentliche, wenn auch nicht ausschließlich festgehaltene Thema ist, die genetische Behandlung des Bildungs i n h a l t s und die didaktische der Bildungs m e t h o d e n hinzukommen, also der gesamte Umfang der Unterrichtslehre erschöpft wird.

Diese drei Gesichtspunkte sind es, die Willmann unter der Bezeichnung „Didaktik als Bildungslehre" zusammenfassen will, und er legt einen besonderen Wert darauf, die so umschriebene Aufgabe aus dem Gesamtkomplex der Erziehungslehre auszuscheiden und gesondert zu lösen. Es ist freilich trotz des aufgewandten Scharfsinns der begrifflichen Distinktion nicht recht einzusehen, welch ein Vorteil in der methodischen Loslösung der intellektuellen von der ethischen Seite der Jugend- und Volkserziehung liegen soll. Gewiß wird es das Recht des einzelnen Forschers bleiben, sich mehr oder weniger ausschließlich der einen oder der anderen Seite der Entwicklung zuzuwenden; Arbeiten wie die nachher zu nennenden von P a u l s e n und H e u b a u m fallen naturgemäß ihrem ganzen Umfang nach in die erste Sphäre. Trotzdem ist eine prinzipielle Trennung von der Willensbildung für die geschichtliche Erkenntnis unmöglich: diese bleibt stets unvollständig und einseitig, wenn sie die Wechselwirkung zwischen beiden aus

den Augen läßt. Gerade aus Willmanns geschichtlicher Darstellung geht das zu ihrem eigenen Vorteil hervor: auf das „Ethos" der Bildung nimmt sie beständig Rücksicht, und mit den soziologischen Gesichtspunkten sind die sozialethischen oft untrennbar vereinigt.

Die Betonung dieser letzteren nun ist ein weiterer Charakterzug der Willmannschen Arbeit, und er ist es, der sie, wie Willmann auch ausdrücklich anerkennt, in eine Reihe mit Lorenz v. Steins grundlegendem Werke rückt. „Das Bedürfnis, die Erziehungs- und Bildungslehre in den Kreis der sozialen Forschung zu ziehen," ist ein treibendes Motiv auch für ihn, und von prinzipieller Bedeutung ist der Satz seiner Einleitung: „Pädagogik und Didaktik sind dadurch zu Wissenschaften zu erheben, daß ihr Horizont ausgedehnt wird auf die großen Kollektiverscheinungen, in denen die erziehende und bildende Tätigkeit der Menschen Gestalt gewinnt, und daß sie auf diese Weise mit Untersuchungen in Verbindung gesetzt werden, welche auf die sozialen Phänomene im einzelnen und im ganzen gerichtet sind." „Die geistig sittlichen Güter und die menschlichen Verbände sind überall ein geschichtlich Gewordenes und nur durch Geschichte zu Deutendes. Den Kräften und Verhältnissen nachgehen, welche sich im Erziehungs- und Bildungswesen kollektiv zusammenfassen, heißt mit historischen Erschei-

nungen und Werten arbeiten; denn dieselben sind, wenn schon in letzter Linie auf die menschliche Natur zurückgehend, doch verschieden gestaltet nach den Epochen, der geschichtlichen Entwicklung." Hier tritt der Gegensatz gegen Natorps rein systematischen Standpunkt scharf hervor, noch schärfer vielleicht da, wo der normative Charakter der Pädagogik ausdrücklich anerkannt, zugleich aber die Frage nach dem, was sein *soll*, mit der Frage, was *ist* und *geworden* ist, in enge Beziehungen gesetzt wird (S. 68). Dieser Aufgabe gegenüber hat Willmann von vornherein einen vorteilhafteren Ausgangspunkt als Stein, da er nur die Sache selbst, das Wesen der Bildung und ihre Geschichte, ins Auge faßt und dieser im ganzen Umfang gerecht werden kann, während Stein an den Rahmen der staatsrechtlichen Monographie gebunden und hierdurch naturgemäß eingeengt ist.

Daher kann der jüngere Forscher nach einer gewissen Vollständigkeit der Faktoren der Bildungsgeschichte streben und neben der Einwirkung des Staatslebens die Einflüsse der übrigen Gemeinschaftsgebiete: Religion, Wissenschaft, soziale Gliederung, ganz in Schleiermachers Sinne, im Auge behalten. Auch diese erscheinen bei ihm wesentlich als kollektivistische Mächte, und Willmann kann daher auf die Völkerpsychologie als eine Art

von Parallelwissenschaft zur Erziehungslehre hinweisen. Allein auch den individuellen Faktor erkennt er daneben ausdrücklich an, und es ist einer seiner wesentlichsten Gesichtspunkte, das individuelle und das soziale Prinzip methodisch miteinander auszugleichen. „Der Verlegung des Standpunktes in das Individuum haben wir eine namhafte Bereicherung, namentlich Verinnerlichung der pädagogischen Begriffe zu danken, und dieser Zuwachs an Einsicht darf beim Vorschreiten in das soziale Gebiet keinesfalls verloren gehen. Der Weg zu diesem muß durch die individualistische Pädagogik hindurch gesucht werden, und die Erweiterung des Horizonts auf die kollektive Erziehungs- und Bildungsarbeit darf den Blick für deren individualethische und psychologische Verhältnisse nicht abstumpfen." Wenn man nun auch nicht sagen kann, daß in der verhältnismäßig kurzen Darstellung der geschichtlichen Entwicklung — denn Willmann will keine Geschichte der Pädagogik schreiben, sondern nur „die geschichtlichen Typen des Bildungswesens" zur Anschauung bringen — alle diese Gesichtspunkte gleichmäßig zu ihrem Rechte kämen, so ist doch schon durch die grundsätzliche Hervorhebung und Verknüpfung derselben ein bedeutender Schritt geschehen. —

Auch in der eigentlichen Geschichtsschreibung der Pädagogik tritt in den letzten Jahr-

zehnten der kollektivistische Charakter als der herrschende hervor; zum Teil deutlich unter dem Einfluß v. Steins und Willmanns, zum Teil aus der allgemeinen Richtung der Geisteswissenschaft unserer Zeit entspringend. Fr. Paulsen lehnt im Vorwort zur 2. Auflage seiner Geschichte des gelehrten Unterrichts* ausdrücklich ab, die Geschichte einzelner Anstalten, Personen oder Lehrfächer zu schreiben. Was er geben will, ist „eine Geschichte der bewegenden Ideen im Gebiete der gelehrten Bildung" und der Institutionen, „in denen diese Bestrebungen ihre Inkorporation fanden". Dabei aber sollen die „Beziehungen des Schulwesens zum Gesamtleben unseres Volkes", wie es in Wissenschaft und Literatur, in sozialen und politischen Bewegungen sich darstellt, nach Möglichkeit verfolgt und gezeigt werden.

Es ist angebracht, bei dieser Gelegenheit darauf hinzuweisen, daß Paulsens Werk diese Intention in beträchtlich höherem Maße erfüllt, als es ihm für gewöhnlich zugeschrieben und nachgesagt wird. Man hat sich daran gewöhnt, die Geschichte des gelehrten Unterrichts als eine Tendenzschrift anzusehen, bestimmt, das humanistische Gymnasium zu

---

* 1896. Das Werk ist zum erstenmal erschienen Leipzig 1885, in 3. Aufl. herausgeg. und fortgeführt von Rudolf Lehmann. Leipzig 1919.

entwurzeln oder doch einzuschränken. Allein wenn der gerade und charaktervolle Mann, der sie geschrieben hat, erklärt, diese Tendenz habe sich ihm aus seinen geschichtlichen Studien ergeben, nicht aber sei er von ihr aus an diese herangetreten, so hat man keinerlei Grund, ihm den Glauben zu versagen, um so weniger, als diese Behauptung durch die entsprechende Stelle seiner posthumen Lebensgeschichte bestätigt wird. Es ist ein ungerechtes Urteil, daß Paulsens geschichtliche Darstellung durch seine antigymnasiale Tendenz verfälscht werde; sie ist vielmehr, was das Tatsächliche anbelangt, im einzelnen stichhaltiger, als die meisten Leute annehmen, die sie niemals kontrolliert haben. Die Schwächen des Buches beruhen vielmehr auf einer intellektuellen Einseitigkeit des Verfassers. Ihm war bei allem Weitblick, bei der eigentümlichen Vereinigung von Denkertemperament und gesundem Menschenverstand, die seine Stärke ausmachte, das Gefühl für das Künstlerische im weitesten Sinne des Wortes so gut wie versagt. Er vermochte daher auch das ästhetische Moment in der Geistesbildung nicht von innen heraus zu verstehen und folglich konnte er diejenigen Geistesströmungen nicht im ganzen Umfang würdigen, die ihren Wert aus ihrem ästhetischen Charakter schöpfen, wie der Humanismus und ganz besonders der Neuhumanismus. Männer wie Winckel-

mann oder selbst Herder stehen ihm innerlich fern: wer aber könnte, ohne diese zu verstehen, über Wert und Wesen der humanistischen Theorie ein allseitiges und gerechtes Urteil fällen? Dafür war auf der anderen Seite sein Blick um so offener, sein Urteil um so treffender für die sozialen und praktischen Beziehungen in der Bildungsgeschichte. Das Ideal der deutschen Schule, dem nach seiner nicht ungerechtfertigten Meinung die geschichtliche Entwicklung zustrebt, hält durchaus die Mitte zwischen überhitzten völkischen Aspirationen und ebenso wirklichkeitsfremder philologischer Ideologie.

Vielleicht wäre der Diltheyschüler A. Heubaum imstande gewesen, Paulsens Einseitigkeit glücklich zu ergänzen, wenn ihn der Tod nicht allzufrüh aus der Arbeit gerissen hätte. Manche Stellen seiner weitangelegten „Geschichte des deutschen Bildungswesens“* deuten darauf hin. Aber das Werk ist leider ein Torso geblieben, und wir müssen uns damit begnügen, festzustellen, daß es gleichfalls im modern wissenschaftlichen Sinne kollektivistisch verfährt und ausgesprochen soziologische Gesichtspunkte verfolgt. Das beweisen schon der Titel des einzigen vollende-

---

* A. Heubaum: Geschichte des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des 17. Jahrhunderts. 1. Bd.: Das Zeitalter der Standes- und Berufserziehung. Berlin 1905.

ten Bandes sowie die Überschriften seiner Hauptabschnitte.

Auch Ed. Spranger, der von Paulsen sowohl wie von Dilthey gelernt hat, hat auf einem begrenzten, aber zentralen Gebiete die Vorzüge beider Meister zur Geltung zu bringen verstanden. Seine beiden Bücher über Wilhelm von Humboldt* vereinigen mit einem eindringenden Verständnis der Ideengeschichte des deutschen Klassizismus einen nicht minder klaren Blick für die Bedeutung der kulturpolitischen Leistungen Humboldts und seine eigenartig komplizierte und doch vorbildliche Persönlichkeit. Die politischen wie die ästhetischen Antriebe, die in ihm lebendig waren, kommen in Sprangers Darstellung gleichmäßig zu ihrem Recht. —

In die Reihe der Werke, welche die Entwicklung der Pädagogik auf soziologischen Grundlagen behandeln, ist zuletzt Paul Barths Geschichte der Erziehung getreten**. Es muß daher befremden, wenn der Verfasser am Schlusse seiner Einleitung schlechthin be-

---

* Ed. Spranger: Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee. Berlin 1902. Derselbe: Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens. (Die großen Erzieher, IV.) Ebenda 1910.

** Paul Barth: Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung. Leipzig 1911 u. ö.

hauptet, eine geschichtliche Darstellung der Wechselbeziehungen zwischen Erziehung und Gesellschaft sei bisher nicht vorhanden, wenn er Willmann gar nicht nennt und Lorenz von Stein mit einer kurzen und einseitig negativen Kritik abtut, die in der Behauptung gipfelt, Steins Werk sei „vollkommen phraseologisch". Das Urteil ist unzutreffend und undankbar. Man darf und muß annehmen, daß Barth sich selbst über seine Abhängigkeit von seinen Vorgängern täuscht. Aber es ist stets das Zeichen eines noch unzulänglichen Zustandes einer Wissenschaft, wenn eine Selbsttäuschung dieser Art überhaupt möglich ist und literarisch geduldet wird.

Sehen wir von diesem ungerechtfertigten Anspruch auf Originalität ab, der dem Werturteil über das Buch nur schaden kann, so ist anzuerkennen, daß Barth ein reiches Material zusammengebracht und manche Zusammenhänge der Erziehungsgeschichte in ein schärferes Licht gerückt hat. Wenn dieses Material zum größeren Teil aus abgeleiteten Quellen geschöpft ist, so ist das kein Grund zum Vorwurf; denn eine derartige Arbeit hat ihren Hauptwert in der Darlegung der ursächlichen Verknüpfungen, nicht in der Erforschung unbekannter Einzelheiten. Einen solchen Wert kann es beanspruchen, wenn Barth z. B. die Nachwirkungen des Aufklärungszeitalters und seiner wirtschaftlichen und sozialen Theorien

auf die pädagogische Entwicklung des neunzehnten Jahrhunderts verfolgt, oder wenn er den Zusammenhang dieser letzteren mit der Ausbildung des politischen und des ökonomischen Liberalismus darlegt.

Trotz dieser nicht unwichtigen Einzelheiten aber und trotzdem die einleitende Erörterung seiner sachlichen und methodischen Grundsätze, die er der geschichtlichen Darstellung ähnlich wie Willmann vorausschickt, manches unbestreitbar richtige Urteil, besonders nach der soziologischen Seite hin enthält, kann man kaum sagen, daß das Buch die Erziehungsgeschichte prinzipiell gefördert oder geklärt hat. Der Standpunkt der Betrachtung, wie er auf dem Titel festgelegt wird, entspricht genau dem des Willmannschen Werkes. Aber die Faktoren der kollektivistischen Entwicklung sind von Willmann schärfer und folgerichtiger hervorgehoben. Wenn Barth eine Geschichte der Erziehung schreibt, während jener sich ausdrücklich auf die Didaktik beschränkt, so könnte die Erweiterung allerdings einen Fortschritt bedeuten, um so mehr, als, wie wir oben sahen, die Isolierung der intellektuellen Bildung etwas Willkürliches hat. Dann aber müßten die Konsequenzen dieser Erweiterung auch wirklich gezogen werden.

Entspricht denn die Schule immer der Lebensanschauung eines Volkes oder seinen sozialen Zuständen? Sie folgt offenbar der

Entwicklung, und zwar stets in einigem Abstand. Wie weit derselbe ist, das gibt das entscheidende Kriterium für den Wert der Schule in den verschiedenen Perioden. Bei Barth scheinen Weltanschauung, Gesellschaft, Schule immer im Einklang zu sein. Das aber ist höchstens der Fall, wenn man, wie er es freilich tut, die Perioden ganz im großen nimmt und sich um die Chronologie im einzelnen wenig Sorge macht*. Aber in das Innere der organischen Entwicklung erlangen wir auf diese Weise keinen Einblick, wenn es auch immerhin verdienstlich war, dieselbe äußerlich, nach großen zutage liegenden Zügen, zu gruppieren.

Daß es auch Barth noch nicht gelungen ist, die Faktoren der geschichtlichen Gesamtentwicklung vollzählig aufzudecken und in ihrem Einfluß zu verfolgen, wird man ihm bei dem Umfassenden eines solchen Unternehmens nicht allzuschwer anrechnen dürfen. Allein es fällt auf, daß auch nach der soziologischen Seite hin Lücken hervortreten, die ohne Schwierigkeiten auszufüllen wären. Der Einfluß einzelner Stände und Berufe auf die Gesamtentwicklung wird nur bei der Schilderung des modernen Industrialismus einigermaßen berücksichtigt. Im übrigen tritt er fast nirgends mit hinreichender Deutlichkeit hervor.

* Man sehe z. B. die Übersicht im 4. Kapitel des Abschnitts S. 595 ff.

Wesentlicher noch ist es, daß der Individualismus zwar als auflösendes Moment gegenüber der staatlichen Gesellschaft der früheren Epochen und späterhin als ein Charakterzug des politischen Liberalismus in Betracht gezogen wird, daß aber das allgemeine Verhältnis des Individuums zu der kollektiven Entwicklung nirgends als Problem hervortritt und in seiner grundlegenden Bedeutung überhaupt nicht gewürdigt ist. Und doch kann man zu einem umfassenden Verständnis geistesgeschichtlichen, ja überhaupt geschichtlichen Geschehens nicht gelangen, ohne diesem Verhältnis gegenüber einen bestimmten Standpunkt einzunehmen und die methodischen Konsequenzen zu ziehen*.

Die Erziehungsgeschichte wird sich der Beachtung und Würdigung des individuellen Faktors niemals entschlagen können, und neben die Erforschung und Darstellung der kollektiven Zusammenhänge wird stets das Verständnis der erzieherischen Persönlichkeit treten müssen. Die schöpferischen Pädagogen, soweit sie wenigstens durch literarische Werke dem Verständnis der Nachwelt zugänglich geblieben sind — es ist das bekanntlich

* Ich habe mich darüber wie über die meisten grundlegenden Probleme der Geschichtschreibung der Pädagogik in einer Abhandlung: Die Prinzipien der Erziehungsgeschichte ausgesprochen, die in der Zeitschrift „Die Geisteswissenschaften" (Leipzig 1913/14) erschienen ist.

nicht bei allen der Fall — bilden Zentralpunkte der Gesamtentwicklung, und in ihrem Denken und Schaffen kommen uns die großen Zusammenhänge und die verschiedenen Strömungen erst zum völlig klaren Bewußtsein. Daher fällt auch in der Pädagogik, wie überall in der Geistesgeschichte, der biographischen Forschung eine besondere Bedeutung zu. Aus dieser Anschauung heraus ist der Gedanke einer Sammlung erwachsen, welche in einer Reihe von einzelnen Biographien die hervorragenden pädagogischen Denker der verschiedenen Zeitalter behandelt*. Ihr Absehen ist es, die persönlichen Ursprünge und Beziehungen der großen Ideen und Systeme zur Klarheit zu bringen, die in der Gesamtentwicklung der Erziehung hervorgetreten sind. Es gilt zu zeigen, in welcher Weise sie aus den Lebenserfahrungen und aus dem

---

* Die großen Erzieher. Ihre Persönlichkeit und ihre Systeme. Herausgegeben von Rudolf Lehmann. 1907ff. Erschienen sind bis jetzt: W. Münch, Jean Paul, der Verfasser der Levana. Berlin 1907. — O. Willmann, Aristoteles als Pädagoge und Didaktiker. Berlin 1909. — A. Heubaum, Johann Heinrich Pestalozzi. Berlin 1910. 2. Aufl. 1920. — Ed. Spranger, Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens. Berlin 1910. — P. Sakmann, Jean Jaques Rousseau. Berlin 1913. 2. Aufl. Leipzig 1923. — Ad. Busse, Sokrates. Berlin 1913. — G. Kvacala, J. A. Comenius. Berlin 1913. — Rudolf Lehmann, Die deutschen Klassiker (Herder, Schiller, Goethe). Leipzig 1921.

Gedankenkreise ihrer Schöpfer entstanden oder aus dem Einfluß bedeutender Vorgänger erwachsen sind. Dies ist nur möglich, wenn das Wirken der einzelnen großen Erzieher in seinem inneren Zusammenhang erforscht und erfaßt wird, wenn ihre pädagogischen Schöpfungen als die Frucht eines erzieherisch gerichteten Lebens und Denkens verstanden werden können. Die Aufgabe erfordert eine Reihe von Arbeiten biographischen Charakters, die zunächst in sich abgeschlossene Bilder ergeben und hierdurch zugleich die Gesamtauffassung fördern. In der Geschichte der Pädagogik, wie in aller Geschichte überhaupt, ist es doch erst die Bedeutung der Persönlichkeit, welche Farbe und Leben in die Betrachtung bringt.

Ich glaube ohne Voreingenommenheit sagen zu können, daß die bisher erschienenen Bände diesem vertieften Programm zum größten Teil entsprechen, und daß die Sammlung in der Tat die bedeutendsten Leistungen der letzten Jahre in diesem Teil der Erziehungsgeschichte umfaßt. Als eine tüchtige und tiefgreifende Arbeit in gleicher Richtung verdient jedoch H. Walthers Monographie über die Entwicklungsjahre Herbarts* an dieser Stelle genannt zu werden.

---

* H. Walther, J. Fr. Herbarts Charakter und Pädagogik in ihrer Entwicklung. Stuttgart, Berlin, Leipzig 1912.

VI.

Politische Pädagogik

Wenn die historische Betrachtungsweise ihre theoretische und füglich auch ihre praktische Bedeutung nur zu behaupten vermag, indem sie dem Verlaufe der Dinge unvoreingenommen und unparteiisch folgt und seine Ergebnisse in ungetrübter Objektivität feststellt, so steht die politische Behandlung pädagogischer Fragen offenbar in einem Gegensatz hierzu. Auch sie muß freilich aus der geschichtlichen Erkenntnis gelernt haben, sie muß zum mindesten den Bestand an erzieherischen Ideen und Einrichtungen, den sie vorfindet, seiner geschichtlichen Bedingtheit nach verstehen und beurteilen können. Aber wissenschaftliche Einsicht ist es nicht, worauf es ihr ankommt, vielmehr verwendet sie ihre Erkenntnisse nur, um im Dienste des Staates und der Gesellschaft zu praktisch bestimmten Forderungen zu gelangen. Ihre Bedeutung für die Pädagogik, die theoretische wie die praktische, hängt davon ab, von welcher Höhe der Einstellung aus sie diese Forderungen erhebt und ob dementsprechend ihre Gesichtspunkte

sich auf der Ebene eines Parteiprogramms halten oder darüber hinaus in die Allgemeingültigkeit von Menschheitsgedanken hineinragen.

Die beiden Mächte, welche die Gegenwart überhaupt am stärksten und oft als gegensätzliche Strömungen bewegen, sind Sozialismus und Nationalismus. Auch die programmatischen Forderungen, die an Schule und öffentliche Erziehung erhoben werden, empfangen von ihnen Richtung und Charakter. Dabei ist es für das gegenwärtige Deutschland kennzeichnend, daß der soziale Gedanke auch in der pädagogischen Theorie stärker und wirksamer hervortritt als die nationale Tendenz. Die Abstufung von der Menschheitsidee zum Parteiprogramm kommt hier besonders anschaulich zur Erscheinung.

In Paul N a t o r p s jüngstem Buche* ist der Gedanke einer Erziehung auf sozialistischer Grundlage und im Dienste einer sozialistischen Lebensgemeinschaft zu der höchsten Höhe und Reinheit erhoben, deren er fähig ist. Nur in diesem Sinne darf man das Werk als Schöpfung eines politisch gerichteten Pädagogen bezeichnen; mit den parteipolitischen Anschauungen der Sozialdemokratie hat es nichts zu schaffen. Wie es ganz aus einer philosophischen Überzeugung, obzwar einer

* Sozialidealismus, neue Richtlinien sozialer Erziehung. Berlin 1920.

von enthusiastischen Gefühlen getragenen, erwachsen ist, so strebt es auch für die Pädagogik die Allgemeingültigkeit einer überzeitlichen Aufgabenstellung an. Die Herrschaft des Geistes in der menschlichen Gemeinschaft, die Verwirklichung der Idee, zu welcher Erkenntnis und Liebe als die höchsten Kräfte des Menschen sich verbinden, bildet für den Verfasser das letzte Ziel, dem jede Organisation der Gesellschaft zu dienen hat. „Das soziale Leben der Idee zu unterwerfen, gibt es nur den einen Weg der sozialen Erziehung." In diesem Sinne bezeichnet Natorp sein Buch als Ergänzung seiner „Sozialpädagogik." In Wirklichkeit ist es beträchtlich mehr als das. Das System, das jenes frühere Werk entwarf und ausführte, bedeutet an dem neuen gemessen kaum mehr als einen allgemeinen Grundriß. Es bleibt als Voraussetzung seiner Gedankengänge bestehen, aber die abstrakte Einheit der begrifflichen Zusammenhänge tritt jetzt zurück hinter der einigenden Kraft eines tiefen und unmittelbaren Lebensgefühls und einer umfassenden Überzeugung von den Aufgaben und Werten des Daseins. Charakteristisch, daß der Philosoph den kategorischen Imperativ Kants als die unerläßliche formale Bedingung der Gemeinschaft, aber nicht mehr als ihren Lebensgehalt selbst ansieht, daß er „das einseitige Haften an der Allgemeingültigkeit und Notwendigkeit der

bestimmenden Vernunftregel" geradezu als irreleitend bezeichnet (S. 172). „Nicht im Endglied logischer Gedankenreihen ist ein letztes und entscheidendes zu finden", sondern nur im Leben selbst, das „unmittelbar, urlebendig, ewig jung ist". Das ist nun freilich, wie Natorp selber zugibt, keine rationale Antwort mehr, und man sieht deutlich wie die Wandlung der deutschen Philosophie, die dereinst mit geschichtlicher Notwendigkeit von Kant zu Fichte führte, sich hier noch einmal in dem Entwicklungsgang eines einzelnen Denkers vollzieht. Daß Fichte der Erkenntnis ein gut Stück näher gekommen sei als Kant, wird (S. 173) ausdrücklich geurteilt, und in der Tat ist die Welt- und Lebensanschauung, die hier verkündet wird, dem Geiste Fichtes, wenn auch nicht seinem Buchstaben, aufs nächste verwandt. Hier wie dort ein Monismus, dem das Geistesleben die wahre Wirklichkeit bedeutet, hier wie dort der eigentliche Inhalt der Welt wie des Einzellebens die Entwicklung zum sittlichen und geistigen Ideal oder vielmehr — denn Entwicklung klingt noch zu passiv und mechanistisch —, die Entfaltung der sittlich tätigen Kraft im Einzelmenschen wie in der Gemeinschaft. Hier wie dort ein Sozialismus, der sich auf den festen Glauben gründet, daß diese Kraft in jeder Menschenseele vorhanden ist und zur Wirkung gelangen kann; ein tiefer und begeisterter Optimismus, der

nicht mit seichter Zufriedenheit das Vorhandene hinnimmt und im freundlichen Sinne deutet, sondern mit einem „trotz alledem!" sich dem Bösen und dem Leiden in der Welt gegenüberstellt. Mit Fichte teilt Natorp endlich den Glauben an die Mission des deutschen Volkes, auf dem Wege, den diese Weltanschauung vorzeichnet, ein Führer zu sein.

Auch in den erzieherischen Gedankengängen tritt die Geistesverwandtschaft mit Fichte, die schon in der Sozialpädagogik unverkennbar war, noch entschiedener als in dem früheren Buche hervor. Die Idee des Schöpferischen ist der eigentliche Grundbegriff, in welchem diese Pädagogik wurzelt: geistiges Leben ist „Selbstschöpfung". Die Anlage dazu, unmittelbar aus dem Ewigkeitsgrund alles geistigen Lebens entspringend, schlummert in jedem jungen Menschenkinde: sie ins Leben zu wecken, ist die Aufgabe der Erziehung. Sie kann nur gelöst werden, wenn der Erzieher sich unmittelbar an die schöpferische Kraft des Zöglings wendet; denn wie diese Kraft reine Aktivität ist, so kann sie nur aus sich selber von innen heraus sich entfalten. Alle Versuche, sie von oben und außen her zu fördern und zu gestalten, widersprechen dem wahren Wesen des Geistes wie der Erziehung. Wahre Bildung, Entfaltung der Menschheit und damit der Gottheit in jedem Menschen vollzieht sich nur in ihm selber und

durch eigene Kraft, und so beruht die Bildungsgemeinschaft wie jede wahre Gemeinschaft überhaupt nicht auf Einrichtungen und Maßregeln, die von obenher wirken, sondern auf dieser von innen und von unten in jedem Einzelnen sich entfaltenden, Persönlichkeit und Gemeinschaft schaffenden Kraft.

Wenn auf dieser Grundanschauung die Praxis des Erziehungswesens fußen soll, so bedarf es einer neuen Organisierung der Erziehung, die das volle Gegenteil dessen ist, was jetzt so heißt, aber in der Tat Mechanisierung bedeutet. In den Forderungen, die Natorp an diese neue Organisation stellt, zeigt es sich freilich, wie der Idealismus des Denkers sich über die Schranken der Außenwelt, über den „Zwang des Objektiven" hinwegsetzt, um allein in und aus der Idee heraus zu fordern und zu gestalten. Wer praktische Wirklichkeiten und Möglichkeiten im Auge hat, wird sich gegen viele seiner Forderungen und Folgerungen skeptisch verhalten, aber das ganze Werk ist so in sich geschlossen und einheitlich zwingend, daß eine Kritik am Einzelnen nicht viel sagen will. Man muß es als Ganzes aufnehmen oder ablehnen. In beiden Fällen aber wird man der Größe dieser einheitlichen Leistung und der Tiefe des Eindrucks, den sie hervorruft, sich nicht entziehen können. —

Dem Natorpschen Werk nähert sich die So-

ziologische Pädagogik von Siegfried Kawerau (Lpz. 1921) in der sozialen Tendenz wie in der praktischen Zielsetzung. Allein wessen Ohr nicht durch Schlagwörter und parteipolitische Rhetorik abgestumpft ist, der wird den Abstand beider Bücher unmittelbar und peinlich empfinden. Dort eine auf philosophischer Weltanschauung begründete soziale Überzeugung, die aus der Tiefe der Menschennatur und ihren bleibenden Anlagen die Gestaltung der menschlichen Gemeinschaft zu bestimmen sucht, hier die bekannten Züge der sozialdemokratischen Parteidoktrin, evolutionistisch abgeleitet und gestützt auf die ganze Einseitigkeit der materialistischen Geschichtsauffassung, nebst der üblichen verständnislosen Verneinung aller historischen Geistesmächte. Dazu als eine individuelle Eigentümlichkeit ein ästhetisierender Zug, der zu der politischen Einstellung innerlich nicht stimmt. Denn er äußert sich nicht nur in einer feuilletonistischen Schreibart, die jedem Einfall Raum läßt, sondern führt auch die Gedankengänge selbst nicht selten auf sonderbare Seitenwege, wie etwa die wiederholte Betonung der Nacktkultur und der Erotik. Auch die unkritische Art, mit der Zitate und Dokumente, besonders Äußerungen von Jugendlichen beurteilt und verwertet werden, gehört hierher.

„Das Buch ist ein Buch der Wissenschaft"

sagt der Verfasser im Eingang, und das zentrale Problem seiner Betrachtungen faßt er dahin zusammen: „Sehen wir mit Recht in all diesen schulpolitischen Kämpfen der Gegenwart das unaufhaltsame Steigen der neuen Gesellschaft gegenüber der alten, sehen wir mit Recht hinter all diesen Verkleidungen von Staat und Kirche, Sexualität und formaler Bildung das Autoritätsprinzip einer vergangenen Epoche, demgegenüber das Prinzip einer neuen Ordnung wieder in mannigfacher Ideologie sich durchsetzt?“ Die Frage ist durch die Einstellung Kaweraus von vornherein bejaht. „Die geistigen Beziehungen von Mensch zu Mensch, die sich in den Erziehungsformen gestalten, wurzeln in der Welt der Bedürfnisse und der Bedarfsbefriedigung, in der Welt der wirtschaftlichen Tätigkeit in all ihren Folgen.“ Noch deutlicher heißt es Seite 217: „Überall bestätigt sich, daß der Bewußtseinsinhalt einer Gesellschaft, wie er sich in Kirche und Staat, Sittlichkeit, Kunst und Wissenschaft ‚objektiviert‘, Ergebnis bestimmter wirtschaftlich-technischer Tatsachen ist.“ So wird denn auch die Erziehung, die Schule im wesentlichen der Exponent der wirtschaftlichen Entwicklung: „Denn unter der Oberfläche des scheinbar so abseitigen, isolierten und ‚unpolitischen‘ Erziehungswesens ringen die Kräfte der alten und neuen Gesellschaft um ihre Existenz, um ihre Fortpflanzung.“ (S. I.)

Man sieht: es ist die materialistische Geschichtsauffassung, die hier auf die Pädagogik wie auf die Geisteswissenschaft überhaupt angewendet wird. Ein wenig bekannter Soziologe, Müller-Lyer, der offenbar ganz auf ihrem Boden steht, hat dem Verfasser dabei das Schema geliefert, nach welchem er vergangene und gegenwärtige Entwicklung versteht und wertet. Die geistigen Faktoren dieser Entwicklung beruhen auf „Ideologien", die aus der jeweiligen wirtschaftlichen sozialen Lage hervorgehen und die mehr oder weniger bewußt den Zweck verfolgen sie zu rechtfertigen und zu schützen. Ihre Tradition dauert oft noch fort, wenn jene Zustände selbst bereits neuen Tendenzen erlegen sind; dann werden sie zu „Ideologismen", die eine hemmende reaktionäre Kraft ausüben, da sie der neuen wirtschaftlichen Lage ebensowenig entsprechen, wie der Zukunftrichtung der Entwicklung. Die alte Gesellschaft, wie sie im Leben unserer Zeit noch herrschend hervortritt, ist überall aus kapitalistischen Tendenzen heraus entwickelt: dem Schutz des Privatbesitzes und seiner Übertragung durch Erbschaft dient in Wahrheit die Sanktionierung von Familienleben, Kirche, Recht und Staat: die Scheidung der Gesellschaft in Ausbeuter und Ausgebeutete in Kraft zu erhalten, ist ihr gemeinsamer Zweck. Die alte Schule hatte und hat noch die Verpflichtung, die Ideologie

der kapitalistischen Gesellschaft der jungen Generation zu überliefern, wie es die Aufgabe der Kirche ist, sie zu heiligen. „Mit der Spaltung der Bildung nach herrschender und beherrschter Klasse hängt die unglückselige Teilung nach Kopf- und Handarbeit, nach intellektueller und manueller Befähigung zusammen. Höhere Schule und Universität, Sprachen und Fremdwörter gehören nur der Oberklasse, Handarbeit und kaufmännisches Wesen nur der unteren Klasse an." (S. 111.) Für die Auffassung des Verfassers ist besonders bezeichnend der Satz: „Uns ist der ganze ‚Ideologismus von allgemeiner Bildung' und ‚wissenschaftlichem Geiste' nichts anderes als das Bedürfnis der guten Gesellschaft, aus ‚objektiven' Gründen unter sich zu sein."

Allein die kapitalistische Auffassung ist im Absterben. Ihre Ideologie ist bereits zu Ideologismen erstarrt. In der Jugend regt sich ein entschiedener Gegensatz, der zunächst im Widerspruch gegen das überlieferte Familienleben und nicht minder gegen die Schule hervortritt. Das Streben der Jugend geht auf eine neue Epoche, „die personale" hinaus, die an Stelle der „familialen" unaufhaltsam hereinbricht, eine Epoche, wo der einzelne losgelöst von der Bindung an überlieferte Autorität und ihre Gewalten sich und seine Kräfte in Freiheit entfalten kann, um sie dann in den Dienst der neuen Gesellschaft zu stellen, die,

von dem Einfluß des Kapitalismus losgelöst, keine Wertverschiedenheit zwischen geistiger und körperlicher Arbeit kennt. Das ist nach Kaweraus Deutung der eigentliche und letzte Sinn der heutigen Jugendbewegung (eine Deutung, die freilich nur von einem Bruchteil ihrer Anhänger anerkannt werden dürfte). Für die Schule gilt es hier anzuknüpfen, die Autorität der alten Lebensformen zu überwinden und mit jener unglücklichen Wertunterscheidung zwischen Kopf- und Handarbeit aufzuräumen, die zu der Klassenscheidung die ideologische Grundlage liefert. Hieraus ergeben sich mithin die Prinzipien der neuen Erziehung: Ersatz der Familienerziehung ebenso wie der Klassen- oder Berufsbildung durch gemeinsame Staatserziehung, Preisgabe aller überlieferten Autorität, also auch der des Lehrers zugunsten der „autonomen Schülergemeinschaft", gleiche Berücksichtigung und Bewertung der Kopf- und Handarbeit.

Das Programm der entschiedenen Schulreform und ihrer Ausgestaltung zur „Produktionsschule" wird im Anschluß an diese Grundsätze eingehend entwickelt. Über seine praktische Bedeutung habe ich bereits in Band I dieser Sammlung gehandelt und brauche mich nicht zu wiederholen. Der Fichtesche Gedanke der Nationalerziehung erscheint neu belebt: die Entwicklung aller persönlichen Kräfte wie ihre Zusammenfassung in einer großen Gesin-

nungsgemeinschaft ist die Aufgabe eines Bildungswesens, das keinen Unterschied der Herkunft und des Besitzes kennt, allen Kindern eines Volkes gleiche Bildungsansprüche, gemeinsame Erziehung zugesteht. Der Gedanke hat auch in dieser neuen Gestalt etwas Bewältigendes, trotz aller parteipolitischer Färbung und vieler anfechtbarer pädagogischer Vorausnahmen. Aber der Wirklichkeit gegenüber erscheint er unhaltbar und undurchführbar. Nicht äußere Hindernisse sind entscheidend, wohl aber in der Sache selbst liegende Hemmnisse, ja Unmöglichkeiten. Vor allem erweist sich jene Gleichsetzung von körperlicher und geistiger Arbeit, um den Ausdruck Kaweraus zu gebrauchen, selbst als ein arger Ideologismus. Für die sittliche Bewertung freilich gibt es nur Arbeiter und Nichtstuer, und der Charakter der Arbeit ist vollkommen gleichgültig. Allein schon wirtschaftlich wird die Beurteilung ganz anders ausfallen müssen, weil die geistige Arbeit nur von einzelnen, die physische von der Masse geleistet wird. Vom Standpunkt höherer Kultur aber vollends kann das physische Leben wie seine Leistungen stets nur als Träger und Grundlage des geistigen, dieses letztere aber als Zweck und Krönung des Daseins überhaupt betrachtet werden. Dies kann geschehen, ohne daß dem Körper sein Recht versagt wird und Schönheit und Kraft aus der

Reihe der erzieherischen Werte gestrichen werden, wie das freilich die kirchliche Kultur des Mittelalters und die intellektuelle des 18. und noch des 19. Jahrhunderts zu Unrecht getan haben. Eine Erziehung jedoch, die mit jener Gleichsetzung Ernst machen, die ebensoviel oder mehr Zeit und Kraft für die körperlichen oder rein technischen Leistungen in Anspruch nehmen wollte wie für die intellektuelle und künstlerische Bildung, würde fraglos zu einer Minderung der Kultur, zu einem Abstieg des geistigen Lebens führen. Und auch darüber sollte man sich nicht täuschen, daß ein großer, vielleicht der größte Teil der Menschen zu geistigen Leistungen ebensowenig veranlagt ist, wie die Maschinenarbeit selbst vergeistigt werden kann, daß die Mehrzahl, in welcher wirtschaftlichen und sozialen Lage sie sich auch befinden mag, immer nur einen sehr geringen Anteil am geistigen Leben zu nehmen verlangt und imstande ist. Die Behauptung, „daß jedem Kinde das Charisma einer besonderen Gabe, einer besonderen Beanlagung mitgegeben sei", steht mit der erfahrungsmäßigen Wirklichkeit so sehr in Widerspruch, daß es nicht zu verstehen ist, wie ein erfahrener Schulmann sich darüber hinweg täuschen kann. Damit aber fallen die Hauptstützen der erzieherischen Pädagogik, wie Kawerau und seine Bundesgenossen sie vertreten. —

Ist für die Gedankenzüge Natorps und noch mehr Kaweraus die soziale Seite des Gemeinschaftslebens allein maßgebend, so wendet sich Friedr. Wilh. Förster * neben dieser auch der nationalen zu und gelangt so zu einer politischen Pädagogik im umfassenden Sinne des Worts, die sich auf einer ebenso umfassenden ethischen Grundlegung aufbaut. Wenn sich das Werk nicht zu der abstrakten Höhe der Betrachtungsweise Natorps erhebt, so steht es doch durchaus auf der Höhe seiner ethischen Gesinnung, die hier aus einem weiten und tiefen, von dogmatischer Gebundenheit freien Christentum erwächst. Damit ist auch hier die Absage an jede parteipolitische Richtung von vornherein gegeben; gleich im Vorwort hebt der Verfasser hervor, daß man die Aufgabe nicht einmal in Angriff nehmen könne „ohne daß man sich zuvor hoch über das gegenwärtige politische Parteigetriebe erhebt." „Von dem wirklichen Willen zu staatlicher Gemeinschaft mit Andersdenkenden und von den Konsequenzen, die daraus für das

---

* Politische Ethik und politische Pädagogik. Mit besonderer Berücksichtigung der kommenden deutschen Aufgaben. 4. Aufl. München 1920. Da das Werk praktisch gerichtet ist und die gegenwärtige Zeitlage unmittelbar im Auge hat, so ist schon im 1. Band dieser Sammlung S. 69f. darauf hingewiesen worden, doch macht seine allgemeine Bedeutung ein näheres Eingehen nötig.

ganze politische und bürgerliche Verhalten folgen — davon verspürt man bei uns noch wenig genug". Wir brauchen daher eine Pädagogik der staatlichen Kultur", „die von Anfang an dem bloßen selbstsüchtigen Willen entgegenwirkt und die Jugend zur sozialen Verantwortlichkeit erzieht". Diese Pädagogik erfordert als Grundlage eine „ganz konkrete Vorstellung vom Wesen staatlicher Gesinnung", und so behandelt denn der erste, umfangreichere Teil des Werkes „das Wesen staatlicher Kultur". Was der Verfasser hier gibt, ist Politik als eine ethische Disziplin oder, wenn man lieber will, als eine auf das Staatsleben angewandte Ethik. Die durchgehende Tendenz geht dahin, die Idee der Gerechtigkeit dem Gedanken des Machtstaats gegenüber zu stellen. Der Gedankengang bewegt sich, wie das Vorwort es ankündigt, auf dem anschaulich konkreten Boden geschichtlich gegebener Verhältnisse, und zu den Wirren der Gegenwart und jüngsten Vergangenheit nimmt Förster vielfach auch im einzelnen Stellung — durchweg von einem hohen Standpunkt aus und mit ebenso viel Wärme wie Vornehmheit der Gesinnung. Das muß anerkannt werden, zumal der vielfach verständnislosen Gegnerschaft gegenüber, die er gefunden hat. Im einzelnen freilich wird man seine Anschauungen nicht immer und selbst in wichtigen Punkten nicht überall

teilen können; denn sein ideologischer Standpunkt wird geschichtlichen Gegebenheiten und Notwendigkeiten keineswegs immer gerecht; wo die Idee als positive Macht in die Erscheinung tritt, verkennt er sie nicht selten. So ist besonders sein Urteil über das deutsche Kaiserreich und die Bismarcksche Politik einseitig und unbillig, was zwar nicht auf Mangel an Patriotismus und Liebe zum eigenen Volkstum, wohl aber auf jener Unzulänglichkeit des Blicks für politische Realitäten und Notwendigkeiten zurückzuführen ist.

Bleibt also in diesem Teil mancherlei fragwürdig, so ist die zweite eigentlich pädagogische Hälfte des Werkes unzweifelhaft eine einheitlich bedeutsame und sympathische Leistung. Nicht nur der sittlichen Tendenz des Verfassers wird man hier unumwunden beipflichten, sondern auch das meiste von dem, was im einzelnen und praktischen ausgeführt wird, ist (wenigstens in der Fassung, die das Buch nach mancherlei Erweiterungen und Umgestaltung in der jetzt vorliegenden Auflage erreicht hat) gerecht und verständig erwogen und zeigt eine Ausgeglichenheit und Klarheit des Urteils, die jeden Widerstand entkräftet.

Gegenüber dem Begriff der staatsbürgerlichen oder sozialen Erziehung, wie er zur Zeit allgemein gefaßt zu werden pflegt, macht Förster geltend, „daß eine bloße direkte Übung in lebendiger Arbeitsgemeinschaft noch

keineswegs ausreicht, gerade die wichtigsten moralischen Eigenschaften zu erzeugen, die das moderne Staatsleben vom Individuum verlangt." Ja, man darf sich nicht verhehlen, daß diese Art von Erziehung „zunächst sogar eine Gefahr für die Entfaltung wahrer staatlicher Gesinnung bedeutet, weil sie die Neigungen zu sozialer Anpassung verstärkt, ohne ein Gegengewicht an Charakterkraft gegenüber der Übermacht der Kameraderie zu geben." „Staatliche Kultur kommt aus einer ganz anderen Verfassung der Seele als im einfachen kollektiven Zusammenarbeiten erzeugt wird. Zuverlässige staatliche Gesinnung kann nur durch eine ganz tiefgehende Überwindung des Egoismus erzeugt werden, sie kommt nur in Seelen auf, die hungern und dürsten nach der G e r e c h t i g k e i t." Und in Anlehnung an Plato wird der Gedanke einer Erziehung zur Gerechtigkeit erweitert zu dem „organisierenden Gedanken eines höchsten Ganzen, dem alle Einzelzwecke zu dienen haben." „Der Staat als organisiertes Leben kann nur durch Einpflanzung eines organisatorischen Prinzips in das Leben der Seele begründet werden." Dieses aber bedeutet nichts anderes als „die Tendenz der Seele, ihr ganzes Eigenleben einem höchsten Gut zu unterwerfen."

Ist hiermit das letzte Ziel der politischen Erziehung überhaupt ausgesprochen, so inter-

essiert im folgenden besonders die Anwendung auf die Bildung zur Nationalität. Das problematische Verhältnis zwischen vaterländischer und weltbürgerlicher Gesinnung wird in einem ausgezeichneten Kapitel erörtert und zu einem verständnisvollen Austrag geführt. Was Förster erstrebt, ist nicht die Ausschaltung des Nationalbewußtseins, wohl aber seine Einordnung in den Gedanken der übernationalen menschlichen Gemeinschaft. „Eine nationale Erziehung brauchen wir zweifellos in dem Sinne, daß der einzelne fest in den natürlich gegebenen und historisch entwickelten Grundcharakter der eigenen Nation Wurzel fassen soll. Allein je mehr diese letztere zum Bewußtsein ihrer Besonderheit und zur Ausprägung und Befestigung dieser Besonderheit gelangt, „desto unabweisbarer verlangt gerade diese Spezialisierung der einzelnen Menschheitsgruppen nach gegenseitiger Korrektur und Ergänzung: sie werden mehr und mehr beginnen, in der Idee der Menschheit nicht einen vagen Traum, sondern den geistigen Ort ihres Ausgleichs, ihrer Rettung aus unfähiger Isolierung zu erkennen." „Man kann darum nicht scharf genug zwischen dem berechtigten Nationalbewußtsein und dem schädlichen Nationalegoismus unterscheiden." Der Herdersche Gedanke der Humanität ist es, der hier wieder auftaucht, und wiederum wird, wie zur Zeit unserer Klassiker,

der besondere Wert des Deutschtums darin gefunden, daß dieser Gedanke in der deutschen Bildung am tiefsten erfaßt und am lebendigsten wirksam geworden ist. „Als das europäische Zentralvolk, in dessen Seele unablässig die tiefe Erregung und Seligkeit des Einanderfindens und Einanderergänzens der verschiedenen Völkergaben zitterte und teuerstes Erlebnis wurde, als dieses Zentralvolk sind wir durch unsere Anlage und Geschichte zu einem die Völker einigenden Mittleramte bestimmt". —

Zu einem nahverwandten Ergebnis gelangt von einem ganz anderen Ausgangspunkte her Hans Richert, in seinem von ebensoviel Wärme wie Gedankenreichtum getragenem Buche über „die deutsche Bildungseinheit"*. Ihm ist es von vorneherein um die deutsche Nationalerziehung zu tun; er will die Einheit erringen helfen, die wir in der „Kulturkrise" der heutigen Zeit so schmerzlich vermissen. Aber nicht die äußere Organisation ist es, auf die er entscheidenden Wert legt, sondern allein der Geist, der, wenn er lebendig wirksam ist, sich seine Organisation schon schaffen wird. „Die Selbsttäuschung, daß mit einer einheitlichen Organisation etwas wesentliches für die Einheit des Volkes erreicht sei, muß

* Die deutsche Bildungseinheit und die höhere Schule. Ein Buch von deutscher Nationalerziehung. Tübingen 1920.

zerrinnen. Nur gemeinsame Ideale schaffen die deutsche Nationalbildung, in der sich nicht mehr ein gebildeter und ein ungebildeter Stand in gegenseitigem Unverständnis voneinander absondern." „Solch gemeinsames Ideal suchen wir. Sind wir überhaupt noch eine Volksgemeinschaft, so werden wir es finden. Wir haben es doch erlebt, daß der Genius der Menschheit im deutschen Menschen sich in besonderer Form offenbart, daß wir in unserer Wesenheit nicht zugrunde gehen dürfen, wenn die Menschheit nicht einen unersetzlichen Verlust erleiden soll." Die letzte Entscheidung, auch für den politischen Bestand und den äußeren Zusammenhalt der Nation ist ideeller Natur. „Können wir die Ideenwelt des vierten Standes nicht mit unserer Ideenwelt versöhnen, bleibt Deutschland geistig getrennt in die zwei großen Gruppen der Arbeiter und Bürger, dann sehe ich keine deutsche Zukunft, dann überflutet uns die Internationale."

Auf allen Gebieten des geistigen und sittlichen Lebens wird nun diese einheitliche ideelle Bildung gesucht, die aber, wie sich versteht, individueller Entfaltung überall Raum lassen soll. Religion und Weltanschauung, soziales und moralisches Leben, Recht, Sprache und Kunst werden unter diesem Gesichtspunkt durchforscht. Mit scharfer Kritik, aber unvoreingenommen gerechtem Urteil werden

die Werte deutschen Volkstums herausgehoben, Abirrungen, die zur Zersplitterung führen müssen, gegeißelt. Das Buch ist kulturpolitisch in großem Stil. Den Maßstab aber für seine Kritik und seine Forderungen gewinnt auch Richert aus dem Idealismus unserer klassischen Epoche. „Die große Synthese von Freiheit und Pflicht, von Persönlichkeit und Menschheit, die Goethe und Kant als das Zentrale offenbarten, war im deutschen Wesen in der Tiefe angelegt. Beides ist für den deutschen Geist charakteristisch. Der starke Individualismus und die freie Hingabe an eine Idee, an eine überindividuelle Wesenheit." Freilich dieser deutsche Idealismus war unpolitisch und das deutsche Volkstum konnte nur aus dem „Bunde von Kulturidee und Staatsidee" bestehen; ihn aufrecht zu erhalten ist die dringende Aufgabe der Zeit. Aus diesem Bunde empfängt das nationale Leben seinen Inhalt und der Nationalstaat seine Berechtigung. Die universale Idee der Menschheit aber kann sich, wenn überhaupt, nur in den „nationalen Lebensgemeinschaften verwirklichen". „Sie kann es hier nur durch die Hervorbringung von Werten, die für die Menschheit bedeutsam werden, und in dieser Gewißheit, für die Menschheit bedeutsam zu sein, steigert sich das Nationalgefühl zum Ewigkeitswert."

VII.

Praktische Pädagogik

Im Schlußkapitel fasse ich anhangsweise eine Gruppe von Werken zusammen, die in dieser Gesamtübersicht nicht fehlen dürfen, obschon sie keinen rein theoretischen Charakter tragen, sondern vielmehr das Ergebnis eines auf die Praxis gerichteten Nachdenkens, einer auf induktivem Verfahren beruhenden Verallgemeinerung sind. Immerhin aber tragen sie neben ihrer praktischen Tendenz auch einen theoretischen Zug; sie arbeiten der pädagogischen Theorie in gewissem Sinne vor, sie liefern ihr die Anwendungsgebiete und zum Teil auch die Gesichtspunkte. Wir wissen ja: ebensowenig wie jede andere Normwissenschaft kann die Pädagogik die Berührung mit der angeschauten Wirklichkeit, der sie vorschreiben will, entbehren, und niemals ist die abstrakte Tragweite oder die logische Folgerichtigkeit des Denkens das einzige Kriterium ihres Wertes; die Anwendbarkeit, die Möglichkeit wenigstens annähernder Verwirklichung ihrer Normen wird stets als zweites hinzutreten müs-

sen. So berühren sich beide Richtungen der Pädagogik, die theoretische und die praktische, ja, sie durchdringen sich vielfach geradezu, und aus der Anlage eines Buches, aus der Form der Darstellung läßt sich nicht immer mit Sicherheit erschließen, welchem von beiden Gebieten es zuzurechnen ist. Wie eine theoretische Pädagogik denkbar ist, die streng induktiv aufgebaut wäre, so sind die umfassenderen, praktisch gewendeten Erziehungslehren fast alle systematisch angelegt und legen eine allgemeine Orientierung zugrunde, die wesentlich theoretische Voraussetzungen zum Ausdruck bringt.

Dieses Verhältnis tritt in Friedrich Paulsens posthum erschienener und von W. Kabitz vollendeter Pädagogik* besonders deutlich hervor. Das Werk hat in der Hauptsache eine praktische Tendenz, wiewohl es systematisch angeordnet ist und mit allgemeinsten Erörterungen über Wesen, Form und Voraussetzungen der Erziehung beginnt, die allerdings nur einleitenden Charakter haben. Es ist seiner Gesamtrichtung nach ebenso wie die Vorlesungen, aus denen es hervorgegangen ist, durch das praktische Bedürfnis unserer höheren Lehranstalten bestimmt. Nur darf man dieses Wort eben nicht

* Friedrich Paulsen, Pädagogik, 2. u. 3. Aufl. Stuttgart u. Berlin 1911.

zu eng nehmen; Paulsen beschränkt sich keineswegs darauf, eine praktische Unterrichtslehre, noch weniger nur methodische Anleitungen für die einzelnen Lehrfächer zu geben, wiewohl beide einen größeren Teil des Buches einnehmen. Aber er will und kann mehr: zu pädagogischer Besinnung, zu sachlichem Urteil die künftigen Oberlehrer heranzubilden, sie daran zu gewöhnen, Erziehungs- und Unterrichtsfragen in ihrem Zusammenhang mit der geschichtlichen Entwicklung wie mit den allgemeinen Zielen der Erziehung zu sehen, ist seine Absicht. Er erfüllt sie im besten Sinne des Wortes, aber hiermit ist denn auch die Tragweite und Bedeutung des Werkes abgegrenzt. Denn besonders die Unterrichtslehre hält sich durchweg an die bestehenden Einrichtungen und die daran sich knüpfenden praktischen Fragen; diese werden aus ihrer geschichtlichen Entwicklung heraus beleuchtet und kritisch betrachtet. Auch die allgemeinen Auseinandersetzungen des ersten Teils bewegen sich auf dem Niveau des praktisch verständigen und verständlichen Räsonnements und bleiben im Gebiete des konkret Anschaulichen. Die Vertiefung der praktischen Pädagogik zur Erziehungsphilosophie ist nirgends angestrebt.

Noch ausgesprochener trägt Wilhelm Münchs vielgenanntes und öfter erschie-

nenes Buch „Geist des Lehramts* den gleichen Charakter. Systematisch in der Anlage, ist es praktisch seiner Absicht nach; auch die allgemeinen Erörterungen, die hier weit ausgedehnter sind als bei Paulsen, stehen ganz im Dienst dieser Absicht. Das Buch ist noch unmittelbarer aus der Praxis hervorgegangen als das Paulsens. Es ist das Werk eines ehemaligen Schulmannes, der durch Selbstbesinnung und durch Vertiefung in seine Tätigkeit zu theoretischer Verallgemeinerung gelangt ist. Charakteristisch ist der Unterschied der Stellungnahme gegenüber den grundlegenden praktischen Fragen, der durch die Verschiedenheit beider Persönlichkeiten bedingt ist: bei Paulsen vernunftmäßiges und gerechtes Abwägen und als Ergebnis maßvolle, doch entschiedene Stellungnahme; bei Münch eine Fülle von Gesichtspunkten und Gedanken und als Resultat ein behutsames Einerseits-Anderseits; er vermag oft in den wichtigsten Punkten nicht zu einem entschiedenen Urteil, geschweige denn einer Parteinahme zu gelangen. Dennoch ist der Geist, in dem er die Dinge betrachtet, charakteristisch bestimmt, und zwar in einem freiheitlichen und echt erzieherischen Sinne, der sich besonders präg-

* Wilhelm Münch, „Geist des Lehramts. Eine Hodegetik für Lehrer höherer Schulen". Berlin 1903 u. ö.

nant etwa in der Wendung der Vorrede ausspricht: „Das Wichtigste bleibt, daß der Inhaber des Lehramtes über dem Didaktischen und Schulgerechten nicht das Erzieherische im weiteren und tieferen Sinne versäumt." So ist es denn nicht Zaghaftigkeit oder Unklarheit, sondern ein allzu lebhaftes Sicheinfühlen in die verschiedenen Standpunkte, nicht moralische Schwäche, sondern intellektueller Reichtum, was diesem Schriftsteller die Schärfe des Urteils hemmt. —

Der Ursprungsweise wie der Anlage nach ist dem Münchschen Werke nahe verwandt ein Buch des bekannten österreichischen Gelehrten W. Jerusalem*. Auch hier spricht ein Universitätslehrer, der ehemals Schulmann war und seine persönlichen Erfahrungen und Erlebnisse auf dem Gebiet des höheren Unterrichts seinen Induktionen und allgemeinen Erörterungen zugrunde legt. Daß es die österreichische Mittelschule ist, die diese Grundlage bildet, macht keinen wesentlichen Unterschied; höchstens daß es hier und da zu einer willkommenen Ergänzung dessen führt, was von reichsdeutschen Pädagogen aufgestellt ist. Auch sind die Arbeiten dieser letzteren größtenteils mit berücksichtigt. Dagegen tritt die Didaktik bei Jerusalem mehr

* Wilhelm Jerusalem, „Die Aufgaben des Lehrers an höheren Schulen. Erfahrungen und Wünsche". Wien u. Leipzig 1912.

in den Mittelpunkt, als das bei Münch geschieht, und die Darstellung trägt teilweise den Charakter unmittelbarer Raterteilung, etwa wie in Adolf Matthias' praktische Pädagogik*, die ganz und gar auf diesen Zweck gestellt ist. Dieses bedeutet nun keineswegs einen Mangel an theoretischer Vertiefung. Im Gegenteil ist Jerusalem, wie er in zahlreichen philosophischen Arbeiten erwiesen hat, an strenger Schulung des Denkens wie an Blick für die geistesgeschichtlichen Zusammenhänge Münch weit überlegen. Das zeigt sich denn auch hier sowohl nach der formalen Seite in der begriffsmäßigen Bestimmtheit der Fragestellungen und Ergebnisse, als auch in der Durchführung gewisser inhaltlicher Gesichtspunkte, besonders deutlich z. B. der soziologischen (in dem Kapitel über die ethischen Aufgaben der Mittelschule). Den praktischen Fragen des höheren Unterrichts steht Jerusalem konservativer gegenüber als Münch und Paulsen, ohne jedoch in Starrheit zu verfallen; zum mindesten verhält er sich spröder gegenüber den modernen Versuchen, durch Veränderung der inneren und äußeren Organisation sachliche Fort-

---

* Ad. Matthias, „Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten". (Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. II, 2. Erste Hälfte.) München 1895. 4. Aufl. 1912.

schritte, anzubahnen. Er nähert sich damit der Anschauung, die Paul Cauer* in zahlreichen, zumeist kleineren und einzelne Themen erörternden Schriften vertritt: daß das Wesentliche überall der Geist des Unterrichts und die Männer, die unterrichten, nicht die Institutionen seien. Diese Anschauung hat gewiß ihr Berechtigtes; unsere Zeit ist geneigt, die Bedeutung organisatiorischer Einrichtungen zu überschätzen und die persönliche Leistung als eine Art selbstverständlicher Folgeerscheinung hinzunehmen. Das trifft keineswegs immer zu, am wenigsten auf dem Gebiete des Bildungswesens. Die Organisation an sich ruft noch nicht den Geist hervor, dem sie dienen will. Darum bleibt es freilich doch wünschenswert, daß sie ihm wenigstens folge und die äußere Gestaltung nicht über die notwendige Kontinuität der Entwicklung hinaus der Macht des historisch Gewordenen allein überlasse.

Auch mein eigenes Buch, das zum erstenmal im Jahre 1901 unter dem Titel „Erziehung und Erzieher" erschienen ist, gehört in dieser ursprünglichen Gestalt der gleichen Gruppe an wie die bisher besprochenen Arbeiten; ja es trug vielleicht noch ausgesprochener als diese einen persönlichen Charakter und

---

* Zusammenfassend orientiert über seinen Standpunkt der Sammelband: „Aus Beruf und Leben. Heimgebrachtes". Berlin 1912.

sollte zunächst eine auf Grund innerer und äußerer Erlebnisse gewonnenen Stellungnahme zu den Hauptfragen der praktischen Erziehung und des höheren Unterrichts — nur dieser war mir damals aus eigener Tätigkeit bekannt — zum Ausdruck bringen. In der zweiten, 1912 erschienenen Auflage aber ist, wie der Titel, so auch der Charakter des Buches verändert*. Wie meine Lehrtätigkeit mich über die höhere Schule hinaus mit den meisten wichtigeren Zweigen unseres Bildungswesens in Berührung gebracht hat, so erstreckt sich nun die Betrachtung auf dieses Bildungswesen in seiner Gesamtheit und seine bedeutsamsten Teile im einzelnen: Volksschule, Lehrerbildungsanstalten, Höhere Schulen, Mädchenbildung, Universität. Den zahlreichen Problemen, die eine beschleunigte Entwicklung, ein vielleicht entscheidender Wandel der deutschen Erziehung und des Schulwesens im letzten Menschenalter heraufgeführt hat, sucht das Werk von einem objektiven Standpunkt aus gerecht zu werden. Zugleich tritt als herrschender Gedanke das Streben nach einer inneren organischen Einheit des nationalen Erziehungswesens hervor, einer Einheit, die von Uniformität weit

---

*** Rudolf Lehmann, Erziehung und Unterricht. Grundzüge einer praktischen Pädagogik. 2. neu bearb. u. erweit. Aufl. von „Erziehung und Erzieher". Berlin 1912.**

entfernt bleiben und sich vielmehr mit der Freiheit der Entwicklung auch im einzelnen vereinigen kann und soll. Der erste, allgemeine Teil des Buches, der in der ursprünglichen Gestalt einigermaßen unvermittelt den spezielleren Erörterungen über den höheren Unterricht gegenüberstand, bildet mit seinen theoretischen Untersuchungen über die Möglichkeit, das Ziel und die Formen der Erziehung nunmehr die notwendige gemeinsame Basis für die besonderen Erörterungen des zweiten Teils. Das ganze hat sich mithin, wie ich hoffe, ohne an seinem persönlichen Geist zu verlieren, zu einer systematisch objektiven Darstellung abgerundet, die vielleicht nicht allzu schwer ins rein Theoretische zu übertragen wäre, die aber freilich, so wie sie jetzt ist, durch die durchgehende Beziehung auf die zeitlichen und nationalen Verhältnisse in den Schranken der praktischen Pädagogik festgehalten wird. —

Verzeichnis

der behandelten Autoren und Werke

Barth, P., Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 17ff. Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung 136ff.

Bergemann, P., Sozialpädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage 60ff.

Binet, A., Les idées modernes sur les enfants 115.

Budde, G., Noologische Pädagogik, Versuch einer prinzipiellen Begründung der Pädagogik auf Euckens Philosophie 31ff.

Bühler, K., Die geistige Entwicklung des Kindes 116.

Cauer, P., Aus Beruf und Leben 190.

Cohn, Jonas, Geist der Erziehung 71ff.

Compayré, G., Die Entwicklung der Kindesseele 115.

Dilthey, W., Über die Nützlichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft 74ff. Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie 134ff.

Eucken, R. 28f.

Fischer, Al. 109.

Förster, Fr. W., Politische Ethik und politische Pädagogik 169ff.

Frischeisen-Köhler, M., Bildung und Weltanschauung 87ff. Über die Grenzen der experimentellen Methode 124.

Fröbel, Fr. S. 9f.
Gaudig, H., Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit; Didaktische Ketzereien; Didaktische Präludien 39ff.
Gurlitt, L. 28.
Hall, St., Adolescence 145f.
Herbart, J. Fr. 10f., 114.
Heubaum, A., Geschichte des deutschen Bildungswesens 155f.
Hönigswald, R., Studien zur Theorie pädagogischer Grundbegriffe; Über die Grundlagen der Pädagogik 55ff.
Jerusalem, W., Die Aufgabe des Lehrers an höheren Schulen 188ff.
Kästner, O., Sozialpädagogik und Neuidealismus 30.
Kawerau, S., Soziologische Pädagogik 169ff.
Kerschensteiner, G., Das Grundaxiom des Bildungsprozesses 100f. Charakterbegriff und Charaktererziehung 140. Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung 141f.
Kesseler, K., Pädagogik auf philosophischer Grundlage 34ff.
Key, Ellen 28.
Kretzschmar, J., Das Ende der philosophischen Pädagogik 65ff. Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaft 129.
Krieck, E., Erziehung und Entwicklung 103ff.
Krueger, F., Über Entwicklungspsychologie 130ff.
Lay, W., Experimentelle Didaktik 118.
Lehmann, R., Erziehung und Unterricht 190f. Die großen Erzieher 161f. Prinzipien der Erziehungsgeschichte 160.
Litt, Th., Individuum und Gemeinschaft 95. Pädagogik 95ff.
Matthias, Ad., Praktische Pädagogik 189.

Meumann, E., Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik; Abriß der experimentellen Pädagogik S. 118.
Münch, W., Geist des Lehramts 186ff.
Münsterberg, H. 133.
Natorp, P., Sozialpädagogik 20ff. Philosophie und Pädagogik 48ff. Sozialidealismus 164ff.
Paulsen, Fr., Geschichte des gelehrten Unterrichts 153ff. Pädagogik 185ff.
Prüfer, J., Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik 107ff.
Rein, W., Pädagogik in systematischer Darstellung 15ff., 23, 26.
Richert, H., Die deutsche Bildungseinheit und die höhere Schule 181f.
Sallwürck, E. v., Die didaktischen Normalformen; Die Schule des Willens 18f.
Schleiermacher, Fr., 70.
Spranger, Ed., Lebensformen 92ff., 136ff. W. v. Humboldt und die Humanitätsidee; W. v. Humboldt und die Reform des Bildungswesens 156.
Stein, Lorenz v., Das Bildungswesen 145f.
Stern, C. und W., Monographien über die seelische Entwicklung des Kindes 115.
— W., Die differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen 119ff. Die Jugendkunde als Kulturforderung 121 Anm.
Stoy, K. V. 12.
Vowinckel, E., Pädagogische Deutungen 82ff. Psychologie der Pädagogik 142f.
Walther, H., Herbarts Charakter und Pädagogik in ihrer Entwicklung 162.
Willmann, O., Didaktik als Bildungslehre 13ff., 148ff.
Wundt, W. 133.
Ziller, Th. 12.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 7

I. Geschichtliche Anknüpfung. Die Herbartsche Schule 9

II. Sozialpädagogik und Persönlichkeitsbildung 20

III. Systematische und empirische Grundlegung 47

IV. Pädagogik und Psychologie 113

V. Geschichtsschreibung 145

VI. Politische Pädagogik 163

VII. Praktische Pädagogik 184

Namenverzeichnis 193

Druck von E. Haberland in Leipzig

7

9

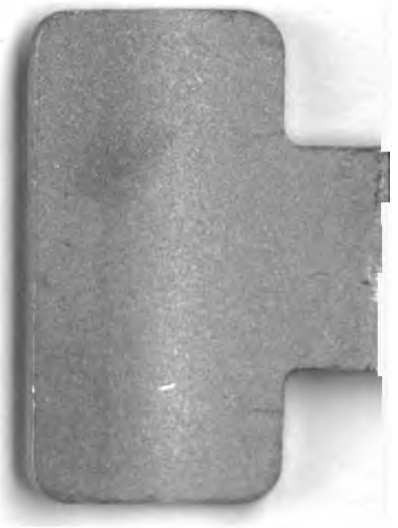
20

47

13

45

63

84

93