

Pädagogik

systematischer Darstellung

W. Rein

Pädagogik

I.

Erste Auflage

+ Inv. A. 33.001

Wilhelm Rein

75200

252040

252041

Pädagogik

in systematischer Darstellung



Erster Band

Grundlegung

Dritte Auflage



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)

1927

10% Nachlaß

lt. Notverordnung v. 8. 12. 31.

95780

1957

BIBLIOTECĂ UNIVERSITĂȚII "TARŢA"
COTA 59627

1956

PC 226/02

B.C.U. Bucuresti



C58256

Alle Rechte vorbehalten.

Vorwort zur dritten Auflage

Eine alte Pädagogik in neuer Auflage.

Der Zweifel liegt nahe, ob auf der reich gedeckten Tafel pädagogischen Schrifttums der Gegenwart ein wirkliches Bedürfnis vorliege, sie noch einmal herauszugeben.

Man wird es dem Verfasser nicht verargen, wenn er der Überzeugung ist, daß gerade wegen der Überfülle moderner pädagogischer Literatur die Herausgabe dieses Werkes nötig sei, das 1902 zum ersten Male im Anschluß an das encyklopädische Handbuch der Pädagogik erschien.

Es wurde das Werk von einem Kritiker als »eine Art von Kodifizierung der modernen Bedürfnissen angepaßten Herbartischen Pädagogik« bezeichnet. Der Verfasser nimmt diese Formulierung an, und zwar aus mehreren Gründen. Erstens ist er davon überzeugt, daß in unserer Zeit, die so stürmisch nach pädagogischen Neuerungen verlangt, die höhere Pflicht der besonnenen Pädagogen darin bestehen muß, an den bewährten Grundlagen festzuhalten, statt jeder Modetorheit des Tages zu huldigen. Zweitens hält er an dem Standpunkt fest, daß die prinzipiellen Grundlagen, die durch Joh. Fr. Herbart als Nachfolger Pestalozzis und Kants für Erziehung und Unterricht gelegt worden sind, solange nicht für veraltet angesehen werden können, solange nicht etwas Besseres an ihre Stelle gesetzt wird. Dies ist bis jetzt nicht geschehen. Man darf sich nur nicht durch neue Terminologien blenden lassen. Drittens sind die gegebenen Grundlagen nicht nur tragfähig, sondern auch beweglich genug, um neu auftretende Forderungen, die aus der Weiterentwicklung unseres Volkslebens mit Notwendigkeit herausgetrieben werden, in sich aufzunehmen und mit sich zu verschmelzen.

Dies will das vorliegende Werk auch in der neuen Auflage versuchen. Der Verfasser ist allem Bemerkenswerten der letzten Jahre

aufmerksam gefolgt in dem Bemühen, ihm gerecht zu werden und es zu verwerten.

Vielleicht findet das Buch, das seinen neuen Gang antritt, im Kreise der Pädagogischen Akademien und Erziehungsinstitute als willkommenes Lehrbuch Anklang. In dieser Hoffnung möge es abermals hinausgehen und seine Aufgabe erfüllen.

Ich kann dieses Vorwort nicht schließen, ohne auch an dieser Stelle meinen Dank Herrn Schulrat Scholz-Hildburghausen auszusprechen für die gewissenhafte Durchsicht der Korrekturbogen, die er auch bei dieser dritten Auflage übernommen hat.

Jena, im August 1927.

W. Rein

Inhalt

Einleitung

	Seite
§ 1. Volksleben und Erziehung	1
§ 2. Äußere Entwicklung der Erziehungswissenschaft	6
1. Standpunkt der Naturvölker	6
2. Übergangszeit	6
3. Systematisierung	7
4. Herbartische Schule	10
5. Philosophische Pädagogik außerhalb der Herbartischen Schule	12
6. Evangelische Pädagogik	13
7. Katholische Pädagogik	14
8. Pädagogische Enzyklopädien	14
9. Verwaltungslehre und Pädagogik	15
10. Dichterische Darstellungen	17
11. Neuere pädagogische Arbeiten	20
§ 3. Pädagogik eine Wissenschaft	20
§ 4. Theorie und Praxis	29
§ 5. Individual- oder Sozialpädagogik	37
§ 6. Verhältnis der Pädagogik zu den Grund- und Hilfswissenschaften: Ethik, Psychologie, Medizin (Physiologie und Hygiene)	54
1. Verhältnis der Pädagogik zur Ethik	54
2. Das Verhältnis der Pädagogik zur Psychologie	57
3. Das Verhältnis der Pädagogik zur Medizin (Physiologie und Hygiene)	60
§ 7. Verhältnis der Pädagogik zur Theologie, Religionsphilosophie, Ästhetik und Logik	61
1. Verhältnis der Pädagogik zur Theologie und Religionsphilosophie	61
2. Verhältnis der Pädagogik zur Ästhetik und Logik	62
§ 8. Vom Verhältnis der Pädagogik zur Politik	64
§ 9. Aufgabe und Plan der Pädagogik	67
1. Historische Pädagogik	67
2. Systematischer Teil	72

Erster Teil

A. Grundlegung

Einleitende Betrachtungen	81
I. Die Gewinnung des Erziehungszieles	83
1. Vom Erfahrungsbegriff der Erziehung	84
2. Die in der Geschichte der Erziehung erkennbaren Erziehungsziele	86
a) Das klerikale Bildungsideal	90
b) Das staatliche Bildungsideal	92

	Seite
c) Das bürgerliche Bildungsideal	93
α) Das humanistisch-hellenistische Ideal	94
β) Das realistische Bildungsideal	94
γ) Das ästhetische Bildungsideal	95
δ) Das moralische Bildungsideal	96
ε) Das sozialistische Bildungsideal	97
3. Von der ethischen Zielsetzung	100
a) Die evolutionistische Ethik	100
b) Die absolute Ethik	103
α) Der Eudämonismus	103
β) Der Energismus	106
γ) Der Moralismus	110
4. Unsere Auffassung vom Erziehungsziel	116
a) Von den Werturteilen	116
b) Die sittlichen Ideen	124
α) Die Rechtsgesellschaft und die Rechtsidee	124
β) Das Verwaltungs-System und die Idee des Wohlwollens	126
γ) Kultur-System und die Idee des sittlichen Fortschritts	130
δ) Idee der inneren Freiheit. — Idee der beseelten Gesellschaft	134
5. Erziehungsziel und Entwicklung	152
6. Die religiöse Begründung des Erziehungszieles	158
7. Erziehungsziel und Volk	162
8. Abschließende Betrachtung	163
II. Die Verwirklichung des Erziehungszieles	167
1. Macht und Grenzen der Erziehung	167
a) Macht der Erziehung	167
b) Grenzen der Erziehung	170
2. Äußere Einflüsse auf die Entwicklung der Jugend	173
1. Einfluß der Natur	173
2. Einfluß der Familie	174
3. Einfluß der Genossen	176
4. Einfluß der Zeitströmungen	177
5. Einfluß der Kirche und des Staates	178
3. Von der Bildsamkeit	183
Vom Wesen der Seele. Geschichtlicher Rückblick	184
Erste Periode	186
Zweite Periode	188
Dritte Periode	190
a) Der materialistische Monismus	190
b) Der spiritualistische Monismus	194
4. Von der Begabung	196

Einleitung

»Daß die Jugenderziehung die Hauptsorge für den Gesetzgeber sein müsse, darüber ist gar kein Zweifel; und die Staaten empfinden die Vernachlässigung derselben zu ihrem Schaden.«

Aristoteles, Polit. VIII, 1.

»Keine Bemühung ist eines Gesetzgebers würdiger, als die Sorge für die Erziehung der Jugend. Im zarten Alter sind die Pflanzen noch jeglichen Eindrucks fähig. Flößt man ihnen Liebe zur Tugend, zur Frömmigkeit und zum Vaterland ein, so werden sie gute Bürger und — gute Bürger sind die sicherste Schutzwehr der Reiche.

Friedrich der Große.

§ 1

Volksleben und Erziehung

Die Bedeutung des gesamten Bildungswesens wird am schärfsten dadurch beleuchtet, daß man der Frage nachgeht, wovon die Zukunft eines Volkes abhängt. Jedem, der sein Volk lieb hat und wünscht, daß es unter den Völkern der Erde seine Aufgabe vollende, muß sich dieses Problem aufdrängen.

Nun ist ohne weiteres klar, daß verschiedene Faktoren zusammenwirken, um die Zukunft eines Volkes zu bestimmen. Unter ihnen tritt aber eine Macht besonders hervor. Es ist nicht etwa die Masse und der Reichtum des materiellen Besitzes, den ein Volk sein eigen nennt; denn dieser ist vergänglich. Die Zukunft eines Volkes hängt vielmehr davon ab, wieweit die Arbeitskraft reicht, wie lebendig und wirksam sie ist, ob sie die Bedingungen umschließt, sich weiter zu entwickeln, ob sie große, wertvolle Ziele vor Augen hat.

Die Arbeitskraft ist das Kapital, auf dem die politische und wirtschaftliche Macht, die Selbständigkeit und innere Größe des Volkes beruhen. Solange das Volk arbeitsfähig bleibt, so lange wird es im Ringen der Völker bestehen. Je mehr Arbeitskraft es entwickeln kann, um so höher wird es steigen, einen um so größeren Anteil wird es an der Kulturentwicklung gewinnen. Daher muß die Aufgabe aller, denen das Wohl und der Fortschritt am Herzen liegt, darauf gerichtet sein, dieses National-Kapital, von dem das Bestehen und die Weiter-

entwicklung des Volkes abhängt, zu stärken und zu mehren und es auf wertvolle Ziele hinzulenken.

Woher dieses Kapital stammt, wissen wir nicht. Eine gütige Natur oder die Vorsehung, wenn man will, hat es den Völkern in in die Wiege gelegt, dem einen in größerem, dem andern in geringerem Maße. Das deutsche Volk kann zufrieden sein mit dem Anteil, den es empfangen hat, da in ihm eine schier unverwüstliche Arbeitskraft steckt, die über die schrecklichen Zeiten des 30jährigen Krieges, über die Niederlage von Jena hinweggeholfen hat und auch über den letzten Zusammenbruch hinüberbringen wird. Läßt die Arbeitskraft aber nach, wird sie durch Wohlleben und Genuß geschwächt und durch Zweifel an dem Aufkommen besserer Zeiten untergraben, will jeder Volksgenosse nur an sein Wohlbefinden denkend sich das Leben so bequem wie möglich einrichten, werden die hohen Ziele geistiger und sittlicher Kultur darüber vergessen, dann erheben kommende Gefahren für den Fortbestand des Volkes drohend ihr Haupt.

Daß es nicht dazu kommt, dazu muß die Erziehung wirken. Ihr ist die Jugend anvertraut, die mit jeder neuen Generation ein Stück der Arbeitskraft mitbringt, von deren rechter Entwicklung und Einstellung die Zukunft des Volkes bedingt wird.

Nun betätigt sich die Arbeitskraft eines Volkes auf mancherlei Gebieten. Sie lassen sich in zwei Gruppen zusammenfassen: Einmal ist die Arbeit auf die Hebung und Mehrung der Geisteskräfte gerichtet, auf Kunst und Wissenschaft, Sittlichkeit und Religion. Das andere Mal geht sie auf Ausbeutung, Verarbeitung und Verbreitung der materiellen Güter durch Urproduktion, Industrie und Handel. Beide, äußere Zivilisationsarbeit und innere Kulturtätigkeit, stehen in einem notwendigen, engen Zusammenhang, durch das Wesen der menschlichen Natur sowohl, wie auch durch die geschichtliche Entwicklung bedingt.

Je weiter wir in die menschliche Entwicklung zurückschauen, in die Anfänge der Arbeit, um so enger ist das Verhältnis der beiden Seiten menschlicher Betätigung. Zuerst herrscht naturgemäß die Sorge um die Erhaltung des Lebens, um die äußere Wohlfahrt und die wirtschaftlichen Lebensbedingungen vor, wenn auch im Zusammenhang damit die ersten Anfänge religiösen Glaubens und künstlerischer Betätigung sich bereits zeigen. Aber erst nach der Sicherung der materiellen Bedingungen des Daseins wagt sich die Arbeit mehr und mehr auch an die Verschönerung und Ausschmückung des Lebens, richtet sie sich auf den Anbau der Wissenschaften, die aus der Mitte praktischer Aufgaben sich erheben, lenkt sich das Sinnen und Denken auf die Fragen des Woher und Wohin unseres rätselvollen Daseins. Damit bildet sich ein selbständiger Gedanken- und Gefühlskreis aus, der von Geschlecht zu Geschlecht sich forterbend mit zunehmender Bereicherung immer höher im Werte steigt, so sehr, daß man den Verlust dieser idealen Kulturgüter viel tiefer empfindet, als die Abnahme wirtschaftlichen Besitzes.

Mag also in den Anfängen der menschheitlichen Entwicklung die Verbindung zwischen äußerer und innerer Kulturarbeit in der Tat so eng gewesen sein, daß die wirtschaftliche Lage geradezu als Grundlage angenommen werden muß, von der die geistige Gestaltung abhängig war, so ist doch der Entwicklungsprozeß in steigendem Grade darauf gerichtet gewesen, ein von den materiellen Bedingungen unabhängiges Geistesleben zu gewinnen, in dem die wahre Bestimmung und die wahre Heimat des Menschen gesehen wird.

Und ist es nicht auch so im Leben des Einzelnen? Mag der Mensch in seiner Entwicklung noch so sehr gebunden sein an die materielle Lage, in der er aufwächst, so kann er sich doch im Laufe seines Lebens immer unabhängiger machen von jenen Fesseln, um den idealen Mächten die Führung zuzuweisen. Er trotzt widrigen ökonomischen Verhältnissen im Gefühl seiner inneren Kraft und Selbständigkeit. Je mehr ihm das gelingt, um so höher steht er.

So auch das Volk. Wie sehr seine gesellschaftlichen und staatlichen Einrichtungen und Verhältnisse beeinflußt sein mögen von der wirtschaftlichen Lage, so wird man doch niemals restlos nachweisen können, daß ein Volk, so wenig wie der Einzelne, nichts weiter wäre als das Produkt der jeweiligen wirtschaftlichen Verhältnisse. Dieser einseitigen Geschichtsbetrachtung widerspricht sowohl Geschichte wie Erfahrung, weshalb sie wissenschaftlich als erledigt betrachtet wird.

Vom Standpunkt einer umfassenden Auffassung der menschlichen Geschehnisse aus sagen wir, daß die führende Rolle im Leben des Volkes die idealen Mächte übernehmen. Von ihrer Kraft, weit mehr als von den wirtschaftlichen Bedingungen, hängt die Erhaltung des Ganzen ab. Das zeigt uns die Geschichte, die Lehrerin der Menschheit, in ergreifender Weise. Wo religiöse Überzeugungen verschüttet wurden, wo im Zusammenhang damit die sittlichen Spannkraften nachließen, wurde dem Volke das Herzblatt ausgebrochen. Es war dem Untergang geweiht. Mit Recht ist das Wort geprägt worden: »Wenn ein Volk gottlos wird, so kann man ihm das Grabgeläute bestellen.« (Fr. Naumann.) »Jedes Menschenleben ist religiös angelegt; will man das leugnen, so gerät alles in Verwirrung.« (Sören Kirkegaard.)

Der Niedergang wird damit eingeleitet, daß die Arbeitskraft des Volkes sich einseitig auf die Mehrung der wirtschaftlichen Güter wirft behufs Ausbildung einer raffinierten Lebensgestaltung. Darüber werden die höheren Güter des Menschenlebens vernachlässigt. Überall pflegt der bloße Geschäftssinn, das Streben nach Gewinn und Genuß, die Häufung der materiellen Güter eine innere Fäulnis und Verweichlichung nach sich zu ziehen, im Leben des Einzelnen wie des Volkes, die den endlichen Zusammenbruch herbeiführt.

Dagegen schützt allein tatkräftige Arbeit an der Mehrung der idealen Güter, das Streben, die religiösen Mächte und die sittlichen Spannkraften bei einfacher Lebensführung frisch, stark und lebendig zu erhalten. Hierin liegt ihre Bedeutung im Haushalt des Volkes; hierin die Wichtigkeit der öffentlichen Einrichtungen, denen die Pflege

dieser Mächte anheimfällt, der religiösen Gemeinschaften und der Bildungsanstalten. Erstere suchen ihr Arbeitsfeld in der Welt der Erwachsenen, ohne die Jugendbildung aus dem Auge zu verlieren; letztere sind auf die Welt der Unmündigen gerichtet, ohne den Zusammenhang mit den leitenden Schichten zu vernachlässigen.

Die Erwachsenen haben die Führung im Volk. Wie sie diese Führung auffassen und ins Werk setzen, hängt von der geistigen Verfassung ab, in der sie sich befinden. Diese aber ist wesentlich bedingt durch die Einflüsse, die in der Zeit der jugendlichen Entwicklung in sie eindringen und ihr Inneres gestalten. An dieser Gestaltung ist die Erziehung in Haus und Schule hervorragend beteiligt. Sie trägt also mit die Verantwortung an der Art, wie die Erwachsenen ihr Führeramt im Volke verstehen und ausüben.

So steht die Arbeit des Erziehungs- und Bildungswesens in einem großen Zusammenhang. Sie ist ein wichtiger Faktor im Leben des Volkes. Sie hebt sich ab von einem mächtigen Hintergrund. Deshalb ist es eine wichtige Aufgabe, sie in rechter Weise zu organisieren und durchzuführen, damit die körperliche und geistige Gesundheit des Volkes und damit seine Arbeitskraft erhalten, gefördert und in die rechten Bahnen geleitet werde.

Noch von einer andern Seite her drängt sich die überwiegende Bedeutung der idealen Kulturgüter auf. In jedem Kulturvolk besteht ein doppelter Erbgang. Einmal werden die materiellen Besitztümer von den Eltern auf die Kinder vererbt, das andere Mal werden die vorhandenen Kulturschätze an Wissenschaft, Kunst, Sittlichkeit und Religion von den Erwachsenen an die Unmündigen weitergegeben. Aber wie verschieden sind diese Erbgänge! Bei ersterem ist nur der zugelassen, der seine Berechtigung nachzuweisen vermag. Letzterer aber steht allen Kindern des Volkes offen. Jeder ist eingeladen, an die reich besetzte Tafel zu treten und soviel davon zu nehmen, als er nur wünscht, als seine Begabung fordert und seine Arbeitskraft zuläßt. Bei dem materiellen Erbgang werden die Stücke immer kleiner, je mehr die Zahl der Beteiligten wächst; bei dem idealen Erbgang aber quillt gleichsam der überlieferte Schatz auf, je mehr daran teilnehmen; immer größere Kraft strömt von ihm aus, je zahlreicher und fleißiger aus ihm geschöpft wird. Daß dies nicht in unzweckmäßiger, planloser Weise geschehe von seiten der Jugend, deren Wissensdurst zwar groß, aber noch nicht durch höhere Gesichtspunkte geregelt ist, daß ihre Arbeitskraft auf das zweckmäßigste geordnet und geleitet werde, das gehört im weitesten Sinne in die Aufgaben der Staatskunst.

Sie besitzt hierin eine ihrer wichtigsten Angelegenheiten. Denn sie will ja nicht nur bemüht sein, Ziele, Mittel und Wege für die Arbeit der Erwachsenen nach innen und außen in bestimmten Richtungen bereit zu halten, sondern sie will schon in der Beeinflussung der heranwachsenden Generation den künftigen Gang des Volkes vorbereiten und dahin wirken, daß es in den rechten Bahnen

sich bewege. Die Träger der Volkskraft sind die Einzelpersönlichkeiten. Auf sie richten sich daher die erzieherischen Bemühungen in Haus und Schule. Die Ausgestaltung und Vervollkommnung der letzteren in ihrem ganzen Umfang gehört zu den Obliegenheiten des Staates.

Der Staatskunst bietet sich nun die Pädagogik als Beraterin an, so wie die Nationalökonomie einer rationellen Besorgung der wirtschaftlichen Aufgaben helfend zur Seite tritt. Und wie letztere allen ihren Arbeitern die rechten Wege zur Mehrung der wirtschaftlichen Güter aufdecken will, so stellt sich auch die Pädagogik die Aufgabe, Staatsmännern, Eltern und Lehrern eine Führerin zu sein, nach deren Ratschlägen sie ihre Tätigkeit einrichten und sicher besorgen können, um die Einzelnen, aus denen die Gemeinschaft sich zusammensetzt, für ihre Bestimmung im Leben und für die Arbeit der Gemeinschaft auszurüsten.

Allerdings wird in Zeiten ruhiger Entwicklung die Stellung und Bedeutung der Erziehung für das Leben des Volkes vielfach verkannt oder nur gering gewertet. Am schärfsten tritt ihr Gewicht hervor, wenn das Volk darnieder liegt, von äußeren und inneren Schicksalen schwer getroffen. Mitten in den Bedrängnissen des 30jährigen Krieges erhebt der pädagogische Seher A. Comenius seine Stimme, weist das Volk nach innen und sucht durch die Bildung der Jugend eine neue Zeit heraufzuführen. Unter dem Trommelwirbel der fremden Eroberer ruft später J. G. Fichte, der begeisterte Philosoph der Freiheit, auf zu einer neuen Nationalerziehung, damit ein neues Geschlecht die Fesseln brechen und eine neue ruhmreiche Periode des Staatslebens einleiten könne.

Auch da, wo innere Schäden das Mark des Volkes zu verzehren drohen, wird man sich mehr als sonst der Hilfe der Erziehung bewußt. So begrüßt man sie von allen Seiten her, namentlich von zahlreichen Reformern, als Bundesgenossin gegen hervortretende Schäden des Volkslebens. An sie wendet man sich endlich, wenn es gilt, die Lücken in dem geistigen Leben des Volkes auszufüllen und seinen Bildungsgrad zu heben.

Deshalb richten vor allem auch junge aufstrebende Nationen ihre besondere Aufmerksamkeit auf die Erziehung, wenn sie ihre Aufgabe innerlich erfassen in dem Gedanken daran, daß dasjenige Volk das leistungsfähigste und in sich gefestigste sein wird, das bis in die untersten Schichten hinein eine vielseitige, tüchtige Bildung genossen hat.

Die Überzeugung ist ein Gemeingut aller Kulturvölker geworden, daß die Erziehung eine Macht ist in der Vorwärtsbewegung der Geister und in der Vervollkommnung des Volkes. Daher auch das eifrige Suchen nach Erziehungssystemen, die die höchsten Ziele und die sichersten Wege aufdecken können.

So umschlingt als gemeinsames Band alle Kulturvölker der Erde der Gedanke, daß alles Hoffen auf bessere Zeiten vergeblich ist, wenn nicht die Menschen selbst gebessert werden.

Für diese Besserung ist es nicht gleichgültig, wie die Jugend erzogen wird. Deshalb lenkt sich der Blick auf die Pädagogie als ein wirksames Instrument der Emporentwicklung. Die Pädagogie aber sucht, um dem Zufall zu entgehen, ihren sicheren Rückhalt in der Pädagogik.

§ 2

Äußere Entwicklung der Erziehungswissenschaft

Drei Stufen hat die Erziehung und ihre denkende Betrachtung durchlaufen.

1. Standpunkt der Naturvölker

Da, wo keine absichtliche, systematische Pflege der Erziehung gewidmet wird, ist der Fortschritt nur ein sehr langsamer, oft verschwindend geringer. Das beweisen Naturvölker, die sich bei einer gewissen Herrschaft über die Natur beruhigen, ohne das Streben zu spüren, über diese Stufe hinaus zu gelangen. Bei ihnen wächst die Jugend auf in reiner Nachahmung dessen, was sie bei den Erwachsenen sieht. Individuelle Ansichten treten nirgends hervor. Man könnte diese Anfangsstufe die autoritative nennen. Von ihr ist eine neue Gedankenbildung irgend welcher Art nicht zu erwarten, da das Gemeinschaftsleben in seinen festgefügtten Formen religiöser und sozialer Natur alles bestimmt und den Entwicklungsgang der Jugend danach formt. Beispiel, Überlieferung, Sitte und Gewöhnung beherrschen die Gesamtanschauung, über die der Einzelne sich nicht zu erheben trachtet. Der Sohn will werden wie der Vater, die Tochter gleich der Mutter. Hier spielen die unbewußten Erziehungsfaktoren, Natur und Umgebung, eine Hauptrolle. Es ist die Stufe der Nachahmung, der sozialen Einfühlung, auf der die Umwelt den Menschen bildet.

Auf dieser Stufe stehen die Völker in den Anfängen ihrer Kultur; auf dieser Stufe standen unsere Vorfahren, ehe sie mit der römischen Welt und mit dem Christentum in Berührung kamen.

2. Übergangszeit

Erst durch die Einflüsse der römischen Kultur und durch das Christentum wurde der Kulturfortschritt unseres Volkes in ein rascheres Tempo gedrängt. Einzelne unseres Volkes fingen an, über Erziehung, ihren Zweck und ihre Mittel nachzusinnen. Sie hatten bemerkt, daß nach und nach die Sitte der Väter verlassen wurde, weil man sie als Fessel einer freieren Bewegung empfand und weil man Gelegenheit hatte, Vergleiche mit dem Fremden anzustellen. Nun regte sich der Gedanke, die neue Generation über die alte hinauszuführen; nun fing man an, der Erziehung

Ziele zu stecken und neue Erziehungsgedanken zu verbreiten. Dies bezeichnet die zweite Stufe der Entwicklung. Man sammelt die bisherigen Erfahrungen, tritt ein in Reflexionen über die Erziehung und legt sie in Schriften nieder. Aber so geistvoll und überzeugend auch diese Darlegungen sein mögen von: Xenophons Kyropädie an bis zu Vincenz von Beauvais, Montaigne, Locke, Rousseau; auf deutschem Boden von Karl dem Großen bis zu Comenius, Ratichius, A. H. Francke, Basedow, Jean Paul u. a., so berühren sie doch nur einzelne Teile aus dem großen Gebiet und verzichten auf eine systematische Darstellung des Ganzen. Der pädagogischen Weisheit, aus Jahrzehnten gewonnen und erprobt, fehlt noch die begriffliche Ordnung.

3. Systematisierung

Die dritte Stufe wird da erreicht, wo man die Erziehung aus der Idee des Menschen abzuleiten und die Überlegungen über sie in ein wissenschaftliches System zu bringen sucht, dessen allgemeine Gesetze die Entwicklung jedes Einzelnen mit Beziehung auf das Gesamtleben beherrschen sollen. Auf dieser Stufe wird die Pädagogik eine selbständige Wissenschaft.

Der unmittelbare Vorläufer dieser Stufe ist Pestalozzi (1746 bis 1827). Er steht am Wendepunkt der zweiten zur dritten Periode und leitet diese ein, insofern er bestrebt ist, die Empirie auf psychologische, allgemein gültige Grundlagen zurückzuführen, ohne jedoch das Ganze der Erziehung systematisch durchzudenken und zu bearbeiten. Dies tut zuerst der Philosoph Joh. Fr. Herbart (1776—1841), der somit die dritte Entwicklungsstufe begründet. Er hat die Pädagogik zur Wissenschaft erhoben, indem er zeigte, wie man pädagogische Lehrsätze aus den wissenschaftlichen Prämissen in folgerechter Weise ableiten und das pädagogische Lehrgebäude auf dem Grund der gesamten Philosophie unter besonderer Betonung der Ethik und der Psychologie aufbauen kann.

In Herbart schließen sich die pädagogischen Bestrebungen des 18. Jahrhunderts, die mit den Namen, Lessing, Herder, Schiller, Goethe, A. H. Francke, Basedow, Kant und Pestalozzi verbunden sind, zu einem wissenschaftlichen Ganzen zusammen, das, wie gesagt, in Ethik und Psychologie seine Haupt-Grundlage findet. Diese beiden Wissenschaften nehmen zunächst ihren Standort im Individuum; aber beide erweitern sich bei Herbart zu einer Ethik der Gesellschaft und zur Sozialpsychologie. So steht er an einem wichtigen Wendepunkt. Daraus wird erklärlich, daß alle tiefer grabende pädagogische Untersuchung sich an ihm orientierte und ihn als gemeinsamen Beziehungspunkt betrachtete; daß die Fortbildung an ihn anknüpfte und immerfort sich mit ihm auseinandersetzte. Daran konnten weder Fichte, Hegel und Trendelenburg, noch Schleiermacher und Beneke etwas ändern. Und auch die Neueren, die da meinen, an Herbarts Werken vorüber gehen zu können, ohne sie eines Blickes zu würdigen, würden gut tun, ihre pädagogische Weisheit an den Maß-

stäben zu messen, die der Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik uns hinterlassen hat.

Herbart hatte das Grundproblem der Erziehung: Vereinigung vielseitiger Geistestätigkeit mit sittlicher Charakterstärke in Angriff genommen. Er suchte die Wege vom Wissen zum Wollen, von der Vielheit zur Einheit, und gewann dabei eine Reihe von Begriffen, die als höchst fruchtbar für Erziehung und Unterricht sich erwiesen haben, z. B. den Begriff des Gedankenkreises, des Interesses, der Regierung und Zucht, des erziehenden Unterrichts u. a. In seinen Briefen über die Anwendung der Psychologie auf Pädagogik entwirft er auch die Grundlinien zu einer Lehre von den Schülercharakteren. Seine Schriften enthalten in klassischer Klarheit und Tiefe eine Fülle feiner Bemerkungen und Weisungen, denen man fortlaufend die Fühlung mit der Erziehungspraxis anmerkt. Das hat seinen Werken die Anziehungskraft durch das 19. Jahrhundert hindurch bis in unsere Tage bewahrt, nicht am wenigsten auch ihre sittliche Grundlage. Mit Recht schreibt Jean Paul: »Wo Herbart die Muskel- und Bogensehne des Charakters stärken und spannen will, da tritt er kräftig in das Besondere und Bestimmte hinein, und mit schönem Rechte, da sein Wort und sein Gedankengang ihm selber einen zusprechen.«

Was hier besonders ins Gewicht fällt, ist dies, daß wir durch Herbart nicht nur eine Fülle guter Gedanken über Erziehung und Unterricht besitzen. Solche treten in der langen Zeit von Karl d. Gr. bis auf Pestalozzi reichlich uns entgegen. Aber bei Herbart finden wir zum erstenmal ein ethisch und psychologisch begründetes wissenschaftliches Erziehungssystem, das, auf allgemein menschlicher Grundlage aufgebaut, frei ist von kirchlichen und politischen Sonderinteressen. So hat er Grundlinien gezogen, die von ihm aus dem Wesen der Erziehung und der Menschennatur abgeleitet, nicht willkürlich oder künstlich gefunden wurden. Ähnlich wie der Naturforscher den inneren Bau eines Organismus nicht macht, sondern nur klarlegt, so hat Herbart seine pädagogischen Grundsätze entwickelt. Darin liegt das Überzeugende, das ihnen innewohnt. Daher kommt es auch, daß Herbart, der am Anfang des 19. Jahrhunderts mit seiner pädagogischen Arbeit einsam steht, in steigendem Maße die wissenschaftliche Pädagogik beeinflußt, und zwar nicht im Gegensatz, sondern vielmehr in engster Verbindung mit Pestalozzi.

Allerdings war Pestalozzi kein Systematiker der Pädagogik und wollte es auch nicht sein, da ihm das wissenschaftliche Rüstzeug abging. Wenn sein Einfluß trotzdem ein ungeheurer war, so verdankte er das seinen genialen Intuitionen in Verbindung mit einer Herzenswärme, die alles besiegte, nicht aber einer in logischen Schlußfolgerungen sich vollziehenden systematischen Darstellung. Wenn er trotzdem als Bahnbrecher für eine vernünftige, natur- und kulturgemäße Erziehung angesehen werden muß, und zwar in weit höherem Maße, als dies durch Herbart geschehen ist, so darf man sich doch andererseits nicht verleiten lassen, geringschätzig von dem Versuch, die

pädagogischen Materien wissenschaftlich zu bearbeiten, zu urteilen. Man bedenke, daß die wissenschaftliche Bearbeitung nicht im Gegensatz zu der empirisch-intuitiven steht, sondern vielmehr bestrebt ist, aus dem reichen Schatz von Erfahrung durch spekulative Bearbeitung bleibende Ergebnisse herauszuarbeiten als ein Gemeingut, das kommenden Geschlechtern die rechten Wege zu weisen vermag.

Und in diesem Bestreben setzt Herbart die Anstrengungen Pestalozzis fort. Er steht auf den Schultern des edlen Schweizers und ergänzt ihn in der glücklichsten Weise. Er hatte von seinen Schriften und von seinem Besuch in Burgdorf so tiefe Eindrücke empfangen, daß seine Studien noch mehrere Jahre hindurch, nachdem er die Schweiz verlassen hatte, Pestalozzis Ideen zugewandt waren.

In seiner »Allgemeinen Pädagogik« aus dem Jahre 1806 legte er zum erstenmal den Ertrag seiner pädagogischen Arbeit nieder. Er betrachtete die Pädagogik als einen Teil der Philosophie, und zwar der gesamten Philosophie unter starker Hervorhebung der praktischen Philosophie, der Lehre von den Bestimmungen des Lößlichen und Schändlichen. Die Pädagogik ist nach ihm derjenige Zweig der Philosophie, in dem sich die allgemeine praktische Philosophie mit Psychologie und Erfahrung zur Kunstlehre der Jugendbildung verbindet, und zwar so, daß die allgemeine praktische Philosophie als Fundamentallehre, die Psychologie als Hilfswissenschaft auftritt. Koordiniert sind ihr die Politik als Staatskunstlehre und die Religionslehre.

So die Bestimmung ihres systematischen Orts innerhalb des gesamten Systems der Philosophie. Aber ihre Bedeutung ist noch größer, als diese Ortsbestimmung anzeigt. Denn die Pädagogik ist nicht nur die erste und nächste Anwendung der praktischen Philosophie, sondern zugleich für die Psychologie von grundlegender Bedeutung, da sie den wichtigsten Teil der psychologischen Untersuchungen aufnimmt.

So stellt die Pädagogik für die gesamte Philosophie das einigende Band dar. Sie vereinigt theoretische und praktische Philosophie, deren Prinzipien streng geschieden sind, in ihren Ergebnissen. Die Pädagogik verknüpft die Einsicht in die Natur des Menschen mit der Einsicht in seine Bestimmung, um zu lehren, wie die kindliche Natur der Bestimmung angenähert werden könne.

Die Pädagogik vereinigt die Forschung nach dem Sein und nach dem Sollen und ist dadurch vorzugsweise berufen, zur Probe der gesamten Philosophie zu dienen. Und zwar in doppelter Hinsicht. Einerseits nimmt die Lösung des Erziehungsproblems alle Teile der Philosophie in Anspruch, andererseits ist die Erziehung berechtigt, die Bearbeitung der Begriffe als ein Bildungsmittel anzusehen, so daß die Philosophie in der Pädagogik nicht nur von der Schärfe und Richtigkeit ihrer Bestimmungen, sondern auch von ihrer bildenden Kraft Rechenschaft abzulegen hat. Durch die Pädagogik kann nach der Meinung Herbarts selbst eine verdorbene Philosophie allmählich zur

Wiederherstellung gebracht werden. Das Erziehungsgeschäft zwingt den denkenden Kopf, sich um praktische Philosophie und Psychologie zu kümmern. Mit verworrenen und überstiegenen Begriffen ist da nicht auszukommen.

4. Herbartische Schule

Herbarts Einfluß regte eine große Reihe von Philosophen und Schulmännern an, seinen Gedanken weiter nachzugehen und sie weiter auszubauen, um das Erziehungs- und Unterrichtsgebiet unseres Volkes planmäßig zu beeinflussen. Seine Arbeit wurde nicht als ein feststehendes dogmatisches System betrachtet, sondern als ein in stetem Fluß befindlicher Gedankenstrom, der allerdings durch einige grundlegende Prinzipien in einer bestimmten Richtung gelenkt wird. Sie haben sich so anpassungsfähig erwiesen, ohne ihren Kern abzuschwächen, daß sie auch weiterhin als Richtung gebend betrachtet werden können für alle, die Wert darauf legen, mit klaren Begriffen zu arbeiten und bloße Meinungen als wissenschaftlich unzureichend abzulehnen. Unbeeinflußt von politischen Parteidoktrinen und konfessionellen Engherzigkeiten kann sie den objektiven Boden abgeben, auf dem die Jugenderzieher sich vereinigen können.

Wir stellen im folgenden die hervorragendsten Arbeiten, die von Herbart ausgegangen sind, zusammen. Sie sind teilweise neu aufgelegt worden und haben bis in unsere Tage trotz vielfacher Anfeindung ihre Anziehungskraft behauptet.

Zu den unmittelbaren Schülern Herbarts, die mit größeren pädagogischen Arbeiten hervorgetreten sind, gehören Th. Waitz, Professor in Marburg († 1864), L. Strümpell, zuletzt Professor in Leipzig († 1899) und K. V. Stoy, Professor in Jena († 1885).

Th. Waitz schrieb eine »Allgemeine Pädagogik«, die 1842 zum erstenmal erschien; die vierte, von Willmann besorgte Ausgabe wurde 1898 ausgegeben, ein deutliches Zeichen dafür, daß das Werk einen bleibenden Wert beanspruchen darf. L. Strümpell führte sich in die pädagogische Literatur ein mit der Schrift »Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart«, 1843. Es folgen dann später außer kleineren Schriften die »Psychologische Pädagogik« 1880, 2. Aufl. von Dr. Spitzner 1909; und die »Pädagogische Pathologie« 1890, 4. Aufl. von Dr. Spitzner bearbeitet 1910, ein für die Erforschung der Kindernaturen grundlegendes Werk, einer Zeit willkommen, die mit Eifer dem Studium der psychopathischen Minderwertigkeiten nachgeht. Eine systematische Darstellung des ganzen Gebietes wurde von Karl Volkmar Stoy in seiner »Encykloplädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik«, 1. Aufl. 1861, 2. Aufl. Leipzig 1878, gegeben. Wenn das Werk auch in manchen Parteen als veraltet angesehen werden muß, so ist es doch in seinen allgemeinen, grundlegenden Paragraphen, in dem logischen Aufbau des Ganzen und in

den geistvollen Erläuterungen wertvoll genug, um auch jetzt noch eingehenden Studiums gewürdigt zu werden.

Von außerordentlichem Einfluß für die Fortbildung der wissenschaftlichen Pädagogik werden sodann die Schriften K. Magers, zuletzt Direktor in Eisenach († 1858), T. Zillers, Professor in Leipzig († 1882), Fr. W. Dörpfelds, Hauptlehrer in Barmen († 1893).

Die Hauptwerke Magers sind »Die deutsche Bürgerschule«, 1840, neu herausgegeben von Eberhardt (Langensalza, H. Beyer & Söhne, 1888); »Die modernen Humanitäts-Studien«, 1840—1846. Ferner die Arbeiten in seiner »Pädagogischen Revue« (1840—1849). Die Hauptwerke Zillers: »Grundlegung zum erziehenden Unterricht« aus dem Jahr 1864, neu aufgelegt durch Prof. Vogt in Wien 1884, ferner »Allgemeine Pädagogik« 1876, neu aufgelegt durch Direktor Just in Altenburg 1884. Durch Begründung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik (1868) und durch die Herausgabe der Jahrbücher des Vereins ist der Einfluß der von Ziller vertretenen Pädagogik weiter verbreitet und vertieft worden. Von den Arbeiten Zillers, der in Leipzig eine Übungsschule a. d. Universität für sich und seine Schüler ins Leben gerufen hatte, sind die umfassendsten Anregungen zur Ausbildung der wissenschaftlichen Pädagogik ausgegangen, namentlich nach der Seite der Didaktik. Doch sind ebenso die Probleme der Schulverfassung, des Schullebens, der Schulorganisation, der Heilpädagogik u. a. von diesem Boden aus bearbeitet worden. Ferner kommen die Schriften des niederrheinischen Schulmanns F. W. Dörpfeld in Betracht. (»Gesammelte Schriften«, 12 Bde., Gütersloh, Bertelsmann.) Seine Bedeutung muß vor allem in dem Ausbau der Schulverfassungstheorie gesehen werden.

Der Einfluß der Herbartischen Pädagogik wird dann noch in zahlreichen Lehrbüchern der Erziehungs- und Unterrichtslehre sichtbar, die namentlich in den Lehrerbildungsanstalten benutzt wurden. Wir brauchen nur an die Namen Leutz, Helm, Conrad, Voigt, Nieden, Wendt u. a. zu erinnern.

Schon frühzeitig wirkten für die Verbreitung der Herbartischen Pädagogik auch eine Reihe von Zeitschriften, von denen folgende genannt seien:

1. Zentral-Bibliothek von Brzoska, 1836/38.
2. Pädagog. Revue von Mager, 1840—1849.
3. Allgem. Schulzeitung von Stoy, 1869—1881.
4. Erziehungsschule von Barth, 1880—1887.
5. Bündner Seminarblätter von Wiget u. Conrad, 1882—1891.
6. Praxis der Erziehungsschule von Just, 1887—1903.
7. Ev. Schulblatt von Dörpfeld, 1857—1919.
8. Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht von Mann seit 1874.
9. Pädagog. Studien von Rein, seit 1875, jetzt herausgegeben von Schilling und Fritzsche.

10. Lehrproben und Lehrgänge von Frick u. Richter, dann von Fries u. Menge, jetzt von Nebe, seit 1884.
11. Schulfreund von Jetter u. Glück, 1888.
12. Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik von Flügel, Just u. Rein, seit 1894, jetzt Vierteljahrsschrift für philosophische Pädagogik, herausgegeben von G. Weiß, zugleich »Jahrbuch des Vereins für wiss. Pädagogik«. (Ziller, Vogt, Rein, Weiß.)

Eine ausführliche Zusammenstellung der Herbart-Literatur ist bei Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza herausgegeben worden. 1911.

5. Philosophische Pädagogik außerhalb der Herbartischen Schule

Mit Recht ist Herbart der Philosoph unter den Pädagogen und der Pädagog unter den Philosophen genannt worden. Letztere haben mehr in gelegentlicher Weise sich um die Pädagogik bekümmert, wohl zumeist aus dem Grunde, weil ihnen die erzieherische Praxis zu fern lag, die sie in ihre philosophische Reflexion hätten einbeziehen müssen. So hat auch Kant, dessen Lehrauftrag ihn alle vier Jahre zur Pädagogik führte, kein zusammenhängendes, aus bestimmten philosophischen Grundlagen abgeleitetes pädagogisches System gegeben, sondern was uns in seinen Schriften und durch Rink (Ausgabe von Vogt, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann]) gegeben wird, trägt im wesentlichen empirischen Charakter an sich.

Ebensowenig bilden Fichtes Reden an die deutsche Nation ein geschlossenes Ganze pädagogischer Begriffe (Ausgabe von Vogt, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann]). Sie sind auch nicht das Ergebnis eines philosophischen Systems, sondern das Erzeugnis einer Zeit, die längst hinter uns liegt. Ihre rednerische Kraft und das Andenken an den deutschen Mann, der im Augenblick der Gefahr so zu reden wagte, sichern ihnen eine lange Dauer. Trotzdem konnten sie, die politisches Heil für Deutschland in einer staatlichen Nationalerziehung suchten, weder auf Theorie noch Praxis der Erziehung einen tieferen gestaltenden Einfluß gewinnen, da ihre weitab von den wirklichen Verhältnissen entworfenen Pläne die Unausführbarkeit in sich trugen und damit die Unfruchtbarkeit einer einseitigen politischen Betrachtung für die Pädagogik bestätigten.

Ebensowenig konnte Schleiermacher (Pädagog. Schriften, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann]) auf die Praxis der Erziehung Einfluß gewinnen, wiewohl wir ihm theoretisch manch wichtiges Ergebnis verdanken, so die treffende Auseinanderhaltung und Verknüpfung der individualen und sozialen Aufgabe der Erziehung in der Formel: sie habe für die Herausbildung der Anlagen der Einzelnen und für deren Hineinbildung in die sittlichen Gemeinschaften zu sorgen, ein Gedanke, den Schleiermacher in anregenden Erörterungen über das Angeerbte und Angeübte durchführt. Auch trug er dadurch zur Erweiterung des Gesichtskreises der Erziehungs-

lehre bei, daß er als Träger der Erziehung nicht bloß Einzelne, sondern die Generationen ins Auge faßte, wie er auch auf die großen Zusammenhänge der Didaktik mit dem Geistesleben und der Wissenschaft hinwies.

Durch Hegel (Hegels Werke, Berlin 1832—1840; Thaulow, Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht, Kiel 1853) hat dann die geschichtliche Ansicht der Erziehung schätzbare Anregung erhalten, vor allem durch den Gedanken, daß die Entwicklung jedes Einzelnen in gewissem Betracht die geschichtliche Entwicklung im Großen wiederhole. Dieser Gedanke hat befruchtend auf die psychologische Forschung der geistigen Entwicklung gewirkt und der Didaktik ein wertvolles Hilfsprinzip für die Auswahl der Bildungsmittel gewährt.

Später hat Beneke (Erziehungs- u. Unterr.-Lehre, 3. Aufl., Berlin 1864) eine gewisse Anerkennung in der pädagogischen Welt erlangt, ohne doch tiefere Spuren seiner Arbeit zu hinterlassen. Es hängt dies damit zusammen, daß seine bloß psychologische Pädagogik zwar die Möglichkeit durchschaut, wie ein heranwachsender Mensch unter Umständen ein solcher oder ein anderer werde, aber diese psychologische Pädagogik, die den Unterschied des Guten und Bösen übersieht, entbehrt des sittlichen Rückgrates. Deshalb konnte sie höchstens aufklärend, nicht aber reformierend wirken.

Als genialer Fortbildner Pestalozzischer Ideen ist endlich noch zu nennen: Friedrich Froebel (1781—1852). Er geht aus von einem strengen Parallelismus des natürlichen und psychischen Geschehens und legt den Hauptnachdruck in der Erziehung auf das selbständige Tun und Schaffen des Menschen, das mit dem Erkennen stets Hand in Hand zu gehen habe. Alle Mannigfaltigkeit der Erscheinungen ist beherrscht von einem allgemeinen Gesetz, von einer Einheit des Lebens, und diese ist Gott, der einzige Grund aller Dinge. Froebels Hauptwerk ist »Die Menschengliederung«, 1826. Die geistvollen Anregungen, die hier gegeben sind, wurden vor allem verwertet für eine methodische Ausbildung des Tätigkeits- und Gestaltungstriebes des Kindes in der Zeit vor der Schule. Froebel wurde der Begründer des »Kindergartens«, in dem der Grund für die Erziehung gelegt werden soll. Er fand eine große Gemeinde begeisterter Anhänger, vor allem auch in außerdeutschen Ländern, und übt dadurch einen großen und weitreichenden Einfluß noch jetzt aus.

6. Evangelische Pädagogik

Vom Boden der protestantischen Kirche aus sind der Pädagogik ebenfalls wertvolle Arbeiten gegeben worden. Wir nennen vor allem Chr. Palmer, Evangelische Pädagogik, 1852, 5. Aufl. 1882, ein Werk von bleibendem Wert, wenn es auch versmähnt hat, sich mit der philosophischen Pädagogik auseinander zu setzen. Dies tut K. Knoke, »Grundriß der Pädagogik«, 1894, der unter Benutzung Herbartscher

Lehren das System der Pädagogik vom evangelischen Standpunkt aus darzustellen unternimmt.

7. Katholische Pädagogik

Fast zur selben Zeit wie die Evangelische Pädagogik Palmers erschien G. M. Durschs Pädagogik oder Wissenschaft der christlichen Erziehung auf dem Standpunkt des katholischen Glaubens, 1851. Dursch betrachtet die Erziehung als eine Nachbildung der pädagogischen Tätigkeit der Kirche und teilt daher sein Werk nach der dreifachen Wirksamkeit der Kirche ein. Von Palmer wird es eine schöne Gabe christlicher Erziehungsweisheit genannt.

Unter den katholischen Pädagogen der neueren Zeit hat vor allem Willmann Bedeutung und Einfluß erlangt. Als Schüler Zillers folgte er in seinen Erstlingsschriften ganz den Gedankengängen Herbarts (Pädagogische Vorträge, Leipzig 1869, 3. Aufl. 1896; Der elementare Geschichtsunterricht, 1872). Im Laufe seiner Entwicklung hat er sich immer weiter von der philosophischen Pädagogik entfernt und sich der kirchlichen Erziehungslehre angeschlossen, wie sie im Katholizismus gepflegt wird (Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung, 2 Bde., Braunschweig, 4. Aufl. 1909). Vom protestantischen Standpunkt aus stehen wir der philosophia perennis, d. h. der weisheitsmäßigen Gedankenarbeit, die sich von Thomas von Aquino an durch die katholische Kirche hindurchzieht, ablehnend gegenüber. Die sozialplastische Segensmacht der katholischen Kirche, die nach Willmann allein imstande sei, die beirrenden psychologischen und niederziehenden ethischen Anschauungen fernzuhalten, wie sie modernes Halbdenken einzuschleppen drohe, können Protestanten zwar bewundern, müssen sie aber ablehnen, weil sie in Verbindung mit einer die geistige Selbständigkeit und Freiheit des Denkens einschränkenden autoritativen Macht auftritt. Trotzdem müssen die Arbeiten Willmanns hoch eingeschätzt werden, da sie ebenso den historischen Zusammenhängen der Erziehungsfaktoren bis in ihre feineren Verzweigungen nachgehen, wie sie den systematischen Gedankenbau der Didaktik in fruchtbarster Weise zu fördern vermögen.

8. Pädagogische Encyklopädien

Neben den systematischen Werken der Pädagogik trat auch das Bedürfnis hervor, eine Übersicht über das gesamte Gebiet zu geben. Ihm kamen die pädagogischen Encyklopädien entgegen. Lange schon besaßen Theologie, Philologie, Medizin und Jurisprudenz ihre Encyklopädien, ehe die Pädagogik sich solcher Werke erfreuen konnte.

Zunächst nahm die Bearbeitung des Gebietes in alphabetischer Ordnung den Namen einer Encyklopädie in Anspruch. So Hergang, Päd. Real-Encykl., 2. Aufl., Leipzig 1851. Dann folgt: Schmid, Encykl. des gesamten Erziehungs- u. Unterrichtswesens, Gotha, 11 Bde. Es ist

ein umfassendes Werk mit wertvollen Arbeiten. In vielen Artikeln, namentlich in den psychologischen Partien, ist es allerdings veraltet und zu einseitig in seinem theologischen Standpunkt. Da es die neueren psychologischen und hygienischen Errungenschaften noch nicht berücksichtigen konnte, ist es auch lückenhaft, das Gebiet in der ganzen Ausdehnung nicht umspannend. Es war daher ein nahe- liegender Gedanke, ein neues encyclopädisches Werk herauszugeben, das vom Standpunkt der Gegenwart aus das große Gebiet der Erziehung zu umfassen und in gründlichen Einzelabhandlungen darzustellen versuchte.

Dieser Versuch wurde von dem Herausgeber dieses Buches unter- nommen. Das Werk erschien bei Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza in sieben Bänden, 1895—1900; die zweite Auflage, in zehn Bänden 1910, ist jetzt vergriffen. Eine kurze zusammen- fassende Encyclopädie wurde in zwei Bänden von Landesschuldirektor Loos bei Pichlers Witwe & Sohn in Wien 1906 herausgegeben.

Von katholischem Standpunkt aus gab S. M. Roloff ein »Lexikon der Pädagogik« in 5 Bänden bei Herder & Co. in Freiburg heraus.

In Vorbereitung befindet sich ein Pädagogisches Lexikon, im Auftrage der Gesellschaft für evangelische Pädagogik. Verlag von Velhagen & Klasing in Bielefeld und Leipzig.

Diese Werke dienen vor allem dem Stoffwissen. Sie wollen dem materiellen Bedürfnis, Nachschlagewerke zu sein, entgegenkommen. So schätzenswert sie sind, insofern sie mit ihrer gründlichen Be- arbeitung einzelner Themen willkommene Auskunft geben, so wenig können sie doch das Bedürfnis einer systematischen Darstellung be- friedigen, da sie ihrer ganzen Anlage nach nicht auf eine durchgehende Einheit berechnet sind. So tritt neben dem materiellen Bedürfnis auch der Wunsch nach organischer und architektonischer Behandlung der Wissenschaft hervor. Hier gilt es nicht, bloßes Wissen zu überliefern, sondern in dem Stoff systematisch zurecht zu leiten, Einsicht in das Gesamtgebiet der pädagogischen Wissenschaft zu verschaffen, über ihre Einheit und den Zusammenhang ihrer Teile Aufschluß zu geben. Das System ist keine Musterkarte, sondern eine Landkarte, eine Generalkarte des pädagogischen Arbeitsgebietes, wo alles seinen be- stimmten Platz einnimmt und mit dem Ganzen genau zusammenhängt. Das System soll aus der Idee der Erziehung heraus die Einzel-Teile, die das Ganze ausmachen, entwickeln und im inneren Zusammenhang der Probleme darstellen, wobei alles Wertvolle zu berücksichtigen ist, was die bisherige Arbeit hervorgebracht hat.

9. Verwaltungslehre und Pädagogik

Auch vom Boden der Staatswissenschaft aus wurde die Pädagogik in Bearbeitung gezogen, und zwar derjenige Teil, der es mit der Or- ganisation des Schul- und Bildungswesens zu tun hat. Denn sobald der Grundsatz aufgestellt wurde, daß der Staat die Verpflichtung habe,

sich der Verwaltung des öffentlichen Bildungswesens anzunehmen, mußte auch die Frage hervortreten, wie weit diese Verpflichtung reiche. Es mußte das Problem untersucht werden, nicht bloß von seiten der Pädagogen, sondern ebenso von seiten der Staatsrechtslehrer, wie sich das Verhältnis von Staat und Bildungswesen zu gestalten habe. So erhielten beide ein gemeinsames Feld der Forschung, wobei die Staatsrechtslehrer mehr empirisch den geschichtlichen Zusammenhang, die Pädagogen mehr spekulativ die philosophischen Grundlagen dieser Frage berücksichtigten.

Unter den Staatsrechtslehrern haben sich Pölitz, von Aretin, von Mohl und vor allem Lorenz von Stein mit diesem Problem beschäftigt.

Pölitz (Staatswissenschaften, Leipzig 1823, II. Bd.) bestimmt den Wert der Volksbildung für den Staat dahin: Das nach allen Kräften des Körpers und Geistes gleichmäßig gebildete und bis zur sittlichen Mündigkeit gebrachte Individuum kann innerhalb des Staatslebens den von ihm gewählten oder ihm von der Regierung übertragenen Beruf am sichersten erfüllen und durch seine Handlungen den ersten und unmittelbaren Zweck des Staates: die unbedingte Herrschaft des Rechtes, nie beeinträchtigen, sondern nach der von ihm durch die sittliche Mündigkeit erreichten persönlichen Selbständigkeit befördern, erhalten und gewährleisten.

Bei von Aretin (Staatsrecht der konstitutionellen Monarchie, Altenburg 1827) wird die Notwendigkeit der Volksbildung als geradezu hervorgehend aus dem Wesen des konstitutionellen Staates betrachtet. Da die Wohlfahrt des konstitutionellen Staates von dem Charakter der Mehrheit abhängig ist und da die Dauer der Verfassung nur durch die zweckmäßige Bildung der nachkommenden Geschlechter gesichert werden kann, so ersieht man schon hieraus die Unentbehrlichkeit einer dem Ganzen angemessenen Erziehung im konstitutionellen Staate.

Bei von Mohl (Die Polizei-Wissenschaft nach den Grundsätzen des Rechtsstaates, 3. Aufl., Tübingen 1866, I. Bd. § 74 ff.) wird vor allem der Wert der Bildung für die wirtschaftliche Entwicklung eines Volkes dargelegt. Je größer bei einem Volke der Wettbewerb mit ausländischen Völkern ist, je gebieterischer die steigende Bevölkerung eine gleichmäßige Entwicklung der Nahrungsquellen erfordert, desto notwendiger ist ein möglichst vollkommener Unterricht des künftigen Gewerbetreibenden, desto mehr macht die immer weiter gehende Anwendung bewußter Verfahrensweisen in den Gewerben eigene Vorbildung für dieselben zum unerläßlichen Bedürfnis.

L. von Stein (Die innere Verwaltung, V. Bildungswesen, Stuttgart 1883) setzte diese Betrachtungen fort. In Geschmack und Technik bilden Kunst und Wissenschaft ihren wirtschaftlichen Körper; sie durchdringen die gesamte Produktion und Konsumtion innerhalb des Ganzen der Volkswirtschaft, die jetzt beides nicht mehr entbehren kann; sie empfangen vermöge des in ihnen neu entstandenen wirt-

schaftlichen Wertes einen wirtschaftlichen Preis und werden damit selbst zum wirtschaftlichen Einkommen und Kapital: der geistige Reichtum der Bildung wird zum wirtschaftlichen Reichtum des Besitzes, und jetzt ist die Bedingung des Erwerbes nicht mehr bloß das äußere Gut, das in der Verteilung durch die Sitte und ihre Rechtsordnung dem Einzelnen zufällt, sondern die innere schaffende Kraft, welche die freie Bildung gegeben. Mit der gesteigerten Bildung des Volkes und der durch sie bewirkten Hebung der nationalen Arbeit hängt aufs innigste zusammen die Hebung des wirtschaftlichen Zustandes der Arbeitenden selbst.

Aus dem Interesse, das der Staat an dem Bildungswesen hat, folgt dann L. von Stein die Notwendigkeit der staatlichen Verwaltung des Bildungswesens. Aber da Wilh. von Humboldt auf die Gefahren, die aus der absoluten Verwaltung des Bildungswesens für die Individuen entspringen, aufmerksam gemacht hatte (Ideen zu einem Versuche, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen, 1792), so warf er die Frage auf: Wie hat sich die staatliche Verwaltung des Bildungswesens zu gestalten, damit der freien, selbsttätigen, vielgestaltigen und originalen Entwicklung der Individuen kein Eintrag geschieht. Die älteren Staatslehrer Pölit, Aretin, Mohl konnten das rechte Verhältnis zwischen Politik und Pädagogik nicht finden. Lorenz von Stein nimmt in seiner Verwaltungslehre den richtigen Standpunkt ein, weil er sich von der Einseitigkeit frei hält, Bildung und Bildungswesen als ein Erzeugnis des Staates anzusehen. Ihm haben sich dann im wesentlichen die neueren Staatsrechtslehrer: Löning (Lehrbuch des deutschen Verwaltungsrechts, 1884), Stengel (Lehrbuch des deutschen Verwaltungsrechts, Stuttgart 1886), Meyer (Lehrbuch des deutschen Verwaltungsrechts, 2 Bde., Leipzig 1893) angeschlossen.

10. Dichterische Darstellungen

Neben der zünftigen Untersuchung und Darstellung der Erziehungsprobleme lief eine Behandlung her, die, von den ersten Männern der Nation ausgehend, das pädagogische Interesse in eigenartiger Weise zu fesseln und zu stärken vermochte, zugleich ein Beweis dafür, wie anziehend zeitweilig pädagogische Betrachtungen nicht nur auf die öffentliche Meinung, sondern auch auf die stille Werkstätte dichterischer Arbeit zu wirken vermögen. So war in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts und bei dem Beginn des 19. Jahrhunderts die ganze Atmosphäre gleichsam durchsetzt von Gedanken, Vorschlägen und Plänen, die sich mit der Erziehung beschäftigten.

In welcher gesteigerter Weise dies geschehen, geht aus der Reihe bedeutender Werke hervor, deren jedes den Bestrebungen einer Periode deutscher Geistesentwicklung seinen Stempel aufgedrückt hat.

Lessing, der Erzieher seines Volkes zu geistiger Freiheit, faßte die gesamte Entwicklung der Weltgeschichte in dem Begriff einer Er-



ziehung des Menschen durch die göttliche Vorsehung auf. Seiner Weisheit letzten Schluß bilden die tiefsinnigen Paragraphen der »Erziehung des Menschengeschlechts« aus dem Jahr 1780: Dieselben Stufen, die Gott in der Erziehung des Menschengeschlechts eingeschlagen, hat die menschliche Erziehung nachzuahmen. Durch Herders Vermittlung ging dieser Gedanke in die deutsche Philosophie über. Bei Hegel und Lotze spielt er eine führende Rolle.

Nach Lessing ist dann Schiller zu nennen. Als die Entartung der französischen Revolution die innere Hohlheit und Haltlosigkeit der herrschenden Zivilisation und den Mangel an wahrer Bildung im Volk erschreckend klar gemacht hatte, sah Schiller nur einen Ausweg, um das Unsittliche und Vernunftwidrige der herrschenden Zustände ohne Gefahr einer alles vernichtenden Anarchie in befriedigende Verhältnisse überzulenken, oder aus dem Notstaat den Vernunftstaat zu gestalten: eine auf der Grundlage des Schönen beruhende Bildung müsse die künftigen Bürger des Vernunftstaates erziehen. 1795 veröffentlichte er in den »Horen« seine »Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen«, die den Stufengang der Entwicklung vom physischen zum ästhetischen und sodann zum moralischen Zustand darlegen.

Von Schiller wohl auch persönlich angeregt, ging Herbart dem Gedanken einer sinnvollen Ineinsbildung des Guten und Schönen nach, einem Gedanken, der für die Tiefe des griechischen Geistes so bezeichnend ist. Er deckte im ästhetischen Urteil die gemeinsamen Wurzeln des Schönen und Guten auf, um von hier aus den Aufbau der Ethik zu verfolgen. 1804 schrieb er die »Ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung« und leitete damit die folgereiche philosophische Bearbeitung der Pädagogik ein, von der wir oben gesprochen haben.

Neben Schillers ästhetischen Briefen nehmen dann die großen didaktischen Romane Goethes das Interesse für die Frage der Erziehung in Anspruch. In beiden Teilen des »Wilhelm Meister« verbindet sich die Frage nach den Bildungsmitteln des Mannes und Staatsbürgers mit der darstellenden Entwicklung der Grundsätze über die Erziehung der Jugend. Die Erziehung zum rein Menschlichen, zur Objektivität ist der leitende Gedanke von »Wilhelm Meisters Lehrjahren«, dieser Odyssee der Bildung. Die Frage nach den Mitteln und Wegen der menschlichen Bildung tritt in den Mittelpunkt des Ganzen. Während aber in den »Lehrjahren« es sich nur um die Erziehung des Individuums als Sonderwesen handelt, tritt in den »Wanderjahren« der Ausblick auf den Staat erweiternd hinzu. Soziale Probleme durchschlingen sich mit rein pädagogischen. Und dabei durchschaut der Dichter klar die schwere sittliche Gefahr, welche heranwachsenden Geschlechtern droht; er stellt deshalb vor allem die Erziehung zur Ehrfurcht in seiner pädagogischen Provinz als Hauptaufgabe hin.

Als dann auch in Deutschland das alte Staatsgebäude zusammengefallen war und die ersten Steine zum Neubau gehoben werden sollten, forderte Fichte, der begeisterte Anhänger Pestalozzis, in den

»Reden an die deutsche Nation« eine Nationalerziehung auf neuer, veränderter Grundlage. Nur aus einer neuen Erziehung des gesamten Volkes könne der Gesamtheit neues Heil erwachsen. Wenn der in Schillers Briefen mitwirkende politische Einschlag über der philosophischen Kunstsprache zurücktrat, in Fichtes Reden machte sich der national-politische Gedanke mit voller Wucht geltend. Und wie die Briefe über ästhetische Erziehung eine unleugbare Verwandtschaft mit »Wilhelm Meisters Lehrjahren« aufweisen, so sind Fichtes Ausführungen mit manchen wichtigen Schilderungen in »Wilhelm Meisters Wanderjahren« zu vergleichen.

Ferner muß Herder in diesem Zusammenhang besonders hervorgehoben werden. Was er für die Pädagogik geleistet hat, steht in keiner Weise dem nach, was er für das deutsche Geistesleben bedeutet, wenn man sich auch seiner außerordentlichen Wirkung später bewußt geworden ist, als es sonst bei führenden Geistern zu geschehen pflegt. Allein die Schulreden Herders stellen eine Fundgrube pädagogischer Weisheit dar. Wie er die Berechtigung und versöhnende Vereinigung von Ideal und Natur auf die Erziehung anzuwenden und in die Erscheinung einer wahrhaft großherzigen und alles menschlich Schöne und Gute umfassenden Humanität zu verschmelzen versucht hat, darf einen bleibenden Wert beanspruchen.

Endlich ist auf Jean Pauls »Levana« hier hinzuweisen. (Ausgabe von Lange, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann].) Auch dieses Werk ist kein systematischer Bau, wie man aus dem Untertitel Erziehlehre annehmen könnte, sondern eine geistvolle Betrachtung von Bruchstücken und Erfahrungen aus dem weiten Gebiet der Erziehung, vorgetragen mit der Kraft eines reichen Geistes und der Wärme einer festen Überzeugung.

Sie alle aber, Schiller wie Fichte, Goethe wie Herder, nehmen ihren Ausgangspunkt in Rousseaus Theorien. Durch Rousseau hatte das 18. Jahrhundert wieder an Rabelais, Montaigne und das 16. Jahrhundert angeknüpft, das ja eine so lebhafte Teilnahme für die Unterweisung der Jugend gezeigt hatte. In Deutschland aber wurde die pädagogische Arbeit nicht bloß von Rousseau befruchtet, sondern zugleich von den großen Didaktikern des 17. Jahrhunderts, Ratichius und Comenius, sowie von den Erziehern des 16. Jahrhunderts, den Humanisten und Reformatoren. Dabei trat allerdings ein tiefgreifender Gegensatz zwischen Deutschen und Franzosen hervor, insofern Rousseau nur von einem völligen Preisgeben der herrschenden Kultur das Heil erhoffte, während in Deutschland auf die innere Umbildung des Menschen unter Wahrung der alten Errungenschaften der Kultur gedrungen wurde. Rousseaus Theorien führten auf französischem Boden zur Revolution, in Deutschland haben sie Werkzeuge zu einer segensbringenden Reform geliefert, die auf eine stetige innere Emporentwicklung des Volkes gerichtet war.

Vgl. R. Lehmann, Die deutschen Klassiker (Herder, Schiller, Goethe) Leipzig 1921.

11. Neuere pädagogische Arbeiten

Die neuere pädagogische Literatur kann sich einer ungemeinen Fruchtbarkeit rühmen. Allein es bleibt die Qualität weit hinter der Quantität zurück. Die Wissenschaft der Pädagogik kann geringe Fortschritte daraus ziehen, da vielfach alte, gesicherte Gedanken in neuem Gewand auftauchen, das sich vielfach mit Fremdwörtern schmückt. Die pädagogische Praxis aber hat auf Grund revolutionärer Theorien mannigfache Versuche unternommen, deren Ergebnisse der Wissenschaft vielleicht zugute kommen werden. Noch ist es zu früh, ein Urteil darüber zu fällen. In keinem Fall ist die Zurückdrängung der Geschichte der Pädagogik zugunsten der mit Leidenschaft erfaßten Neuerungen als ein Fortschritt zu begrüßen.

Eine Orientierung über die neueren Arbeiten findet man in der Schrift von Prof. Messer-Gießen: *Pädagogik der Gegenwart*. Berlin, Mauritius-Verlag 1926.

Ferner sei hingewiesen auf:

1. K. Kessler, *Pädagogische Charakterköpfe*. 3. Aufl. 1921.
2. E. Saupe, *Deutsche Pädagogen der Neuzeit*. 4. Aufl. 1925.
3. E. Hahn, *Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen*. Leipzig, Meiner, 1926. 1. Bd.
4. R. Lehmann, *Die pädagog. Bewegung der Gegenwart*. 2. Bde. München 1922.

Unter den pädagogischen Schriften der neueren Zeit haben die von Paul Barth, Gaudig, Kerschensteiner, Lietz, Matthias, Sickinger, E. Weber u. a. wohl die meiste Beachtung gefunden. Aus dem Kreise der Philosophen die Arbeiten von Litt-Leipzig und Spranger-Berlin.

§ 3

Pädagogik eine Wissenschaft?

Im Hinblick auf den reichen Anbau der Pädagogik, den wir bisher überschaut haben, erscheint es erstaunlich, daß immer wieder die Frage aufgeworfen wird, ob die Pädagogik überhaupt eine Wissenschaft sei. Naturgemäß richtet sich dabei der Blick auf unsere Universitäten, welche als die höchsten Pflegestätten der Wissenschaften angesehen werden, um zu erfahren, ob die Pädagogik in diesen Kreis aufgenommen und welche Stellung ihr dort angewiesen sei.

Das Ergebnis war lange Zeit hindurch ein negatives, wenn auch einige Universitäten die Pädagogik in den Bereich der Universitätsdisziplinen zugelassen hatten. Dies beruhte einesteils auf einem Widerspruch seitens der Universitäten, andernteils auf der Ablehnung der Staatsbehörden, die sich den Gutachten der Hochschulen anschlossen.

Wenn nun heute der Widerstand seitens der Universitäten sowohl wie seitens der Staatsregierungen zurückgetreten ist, teils unter

dem Druck der nationalen Verhältnisse, teils unter dem Einfluß steigender Einsicht in die Grundbedingungen der Pflege für die Volkswohlfahrt, so ist es doch nicht überflüssig, der Untersuchung näher zu treten, ob die Abweisung der Pädagogik als Wissenschaft seitens der Universitäten wie der Staatsbehörden gerechtfertigt war oder nicht.

Wenden wir uns zunächst dem Widerspruch der Staatsbehörden zu. Ein solcher ist schon sehr frühzeitig, z. B. in Preußen zutage getreten, wiewohl hier die pädagogische Tätigkeit J. Fr. Herbarts an der Universität in Königsberg die höchste Anerkennung gefunden hatte und zu einer andern Auffassung hätte führen können. Dies geschah nicht, vielmehr gab Bonitz, vortragender Rat im Preußischen Kultusministerium, sein Urteil dahin ab, daß »die pädagogischen Seminare ausschließlich von der Bedeutung einer bestimmten Persönlichkeit abhängen und sich nicht wohl über dieselbe hinaus fortsetzen lassen; sie bedürfen einer Autorisation durch öffentliche Namen und Einrichtungen nicht. Aber andererseits, wo man sie durch derlei Mittel glaubt herstellen zu sollen und zu können, werde man viel mehr einen schädlichen Mechanismus und pädagogische Klugrednerei pflegen, als wirklich tüchtige Lehrer bilden«. Daß später die Preussische Regierung die der Universität Bonn angebotene Schenkung der pädagogischen Bibliothek des Professors J. B. Meyer dankend ablehnte, darf wohl auf die gleiche Auffassung zurückgeführt werden. Auch das Gutachten des Universitätskurators von Halle aus dem Jahre 1897 über die Gründung pädagogischer Lehrstühle an unseren Universitäten verhält sich durchaus ablehnend und glaubt durch Heranziehung eines praktischen Schulmannes zu einigen pädagogischen Vorlesungen an der Universität im Nebenamt die Frage gelöst zu haben.

Wenn wir dieser Auffassung näher treten, so müssen wir zunächst den tieferen Gründen ihrer Entstehung nachgehen.

Zu den Befugnissen der inneren Politik, die wir als Staatspädagogik bezeichnen können, gehört in erster Linie die Pflege der idealen Mächte im Volksleben, die Sorge für die Weitergabe der Kulturschätze an die heranwachsende Generation und ihre Tüchtigmachung für die Fortführung der Kulturarbeit. Seit Platos Politeia gilt als unumstößlicher Grundsatz: Der ideale Staat braucht ideale Bürger. Für ihre Heranbildung aber ist besondere Fürsorge zu treffen.

Die Staatspädagogik erstreckt sich also nicht nur auf die Welt der Erwachsenen, sondern auch auf den Kreis der Unmündigen. Daß erstere sittlich gesund gehalten werde, ist ihre stete Aufgabe. Darum die Beeinflussung der Presse, die den Gedankenkreis der Bürger beherrscht, der Kunst, die den Geschmack pflegt, der öffentlichen Veranstaltungen, die der Sitte dienen. So groß ihr Wirkungskreis hier ist, so wird ihr Einfluß naturgemäß ein verhältnismäßig geringer sein, da Erwachsene in ihrem selbständigen Ideenkreis erzieherischen Beeinflussungen von außen schwer zugänglich sind. Anders dagegen steht es mit Rücksicht auf das heranwachsende Geschlecht. Hier

kann die Staatspädagogik den Hebel ansetzen. Und sie tut es auch. Ein zahlreiches Heer von Schul-Beamten sieht seine Aufgabe darin, das Schul- und Erziehungswesen in Gang zu halten, die Jugend von Stufe zu Stufe, von Prüfung zu Prüfung in vorschriftsmäßiger Weise hindurchzuführen bis an die Schwelle zum Eintritt in den Beruf und damit in den Kreis der Erwachsenen.

Dieser Gang hat im Laufe der Jahrhunderte, vor allem im 19., immer festere und genauer abgegrenzte Formen angenommen. Die Staatspädagogik hat sich nicht begnügt mit der Organisation des Schul- und Bildungswesens, sondern hat auch tätig eingegriffen in den Schul- und Unterrichtsbetrieb bis herab zum Entwurf von Lehrplänen und Methoden. Sie hat so in steigendem Maße den Kreis ihrer Betätigung erweitert und ihren Einfluß vertieft. Sie gebietet über ein gewaltiges Aktenmaterial und über Bände gedruckter Vorschriften.

Was soll diesem Schatz gegenüber eine allgemeine Pädagogik, losgelöst von den speziell heimatlichen, historischen Bedingungen, hingestellt in die Freiheit der Universitäten? Kann sie nicht eher verderblich wirken, indem sie die gegebenen Bedingtheiten und die realen Mächte des Lebens übersehend ein Reich von Idealen errichtet, an dem gemessen die Zustände der Wirklichkeit weit abstehen? Daraus aber, so schließt man weiter, könne sich nur Unzufriedenheit entwickeln und eine falsche Auffassung der Erziehungsfaktoren Platz greifen. Was sich im 18. Jahrhundert auf der Bühne des Staatslebens abspielte, da eine abstrakte, mit falschem Anspruch auf Allgemeingültigkeit auftretende Theorie revolutionär und zersetzend auf die geschichtlichen Ordnungen der Gesellschaft wirkte, könne auf dem engeren und stilleren Gebiet der Schule sich in Tagen wiederholen. Jeder Irrtum in der pädagogischen Theorie werde zu einer Gefahr für unser Schulwesen. (W. Dilthey, Über die Nützlichkeit einer allgemeingültigen Wissenschaft. Sitzungsber. d. K. Pr. Akademie der Wissenschaften, Berlin 1888.)

Diese Auffassung, welche für die praktische Wirksamkeit einer theoretischen Pädagogik sehr bemerkenswert ist, hat ohne Zweifel in den Kreisen der Staatspädagogik nicht wenige Anhänger. In ihr liegt die Erklärung dafür, daß man nicht geneigt war, einen Anbau der pädagogischen Wissenschaft neben den offiziellen Verwaltungsstellen zu unterstützen. Wenn man auch an einigen Universitäten, wie Berlin und Halle, besondere Lehraufträge für Gymnasial-Pädagogik einrichtete, so wurden doch zugleich den Vertretern dieses Faches Richtlinien nahe gelegt, die eine gewisse Beschränkung der freien Bewegung in sich trugen. Die praktische Ausbildung aber der angehenden Lehrer für höhere Schulen wurde den höheren Schulen seit 1890 überwiesen, ebenfalls ein Zeichen dafür, daß die Staatspädagogik, wie sie wenigstens in Preußen erkennbar ist, ihre Linie genau eingehalten wissen will.

In dieser Auffassung ist das Verhältnis zwischen der Universitäts- und der Staatspädagogik nicht richtig bestimmt. Daß es ein feindseliges sei oder sein müsse, ist nicht in dem Wesen beider begründet. Auch bestätigt die Geschichte keineswegs eine zerstörende Wirkung selbständiger Erziehungs-Systeme. Rousseaus Erziehungsideale z. B. waren gewiß tiefgreifend, aber sie haben die Erziehungswelt der Staaten nicht aus den Angeln gehoben. Die wirklichen Verhältnisse leisten gerade Widerstand genug, um die Gesellschaft vor übereilten Neuerungen zu schützen. Dagegen können die Forderungen einer idealen Pädagogik die wirksamsten Antriebe geben, daß die Staatspädagogik nicht in Stillstand gerate, daß ihr neue Gedanken zugeführt werden, damit sie nicht im Schreib- und Verwaltungswerke ersticke. Ein leuchtendes Beispiel hierfür bietet uns die Geschichte der Pestalozzischen Bestrebungen. Von Napoleon I. höhnisch belächelt, wurden sie von der Königin Luise von Preußen begeistert aufgenommen. Die preußischen Staatsmänner, an der Spitze der Freiherr von Stein und Wilhelm von Humboldt, schöpften aus ihnen reiche Anregung, die dem Schulwesen des preußischen Staates zugute kam. Dieses Beispiel deckt das rechte Verhältnis auf, das zwischen Staatspädagogik und allgemeiner Pädagogik stattfinden soll. Letztere hat die Rolle der Gebenden, erstere die der Empfangenden zu übernehmen. Dabei kann sie sich volle Freiheit wahren, was sie nehmen will aus den Gütern, die die allgemeine Pädagogik verwaltet.

Aber freilich muß dieser Gelegenheit gegeben werden, ihren wissenschaftlichen Besitzstand zu erhalten und zu mehren. Daß der preußische Staat keine Schulgesetzgebung besaß, lag gewiß in der Hauptsache an den Schwierigkeiten, die aus der Stellung der Kirche und der Gemeinde zum Staat entspringen. Aber daneben ist auch in Anrechnung zu bringen, daß von seiten der preußischen Universitäten keine positive Unterstützung in die Wagschale geworfen werden konnte. Da es hier an selbständigen Lehrstühlen der Pädagogik fehlte, mußte die Staatspädagogik auf eine wirksame Hilfe zur Lösung des schwierigen Schulverfassungs-Problems verzichten, zu einer Lösung, die die Staatspädagogik über den Streit der politischen Parteien hinausgehoben hätte.

Noch ein anderes Beispiel kann hier angeführt werden. Wenn die Staatspädagogik in Ansehung der Lehrerbildung, bei der es sich doch um Erlangung einer gewissen Künstlerschaft handelt, einen Weg vorschreibt, der von diesem Ziele abführt, wer soll dann die warnende Stimme erheben? Aus der Mitte der Staatspädagogik selbst wird sich schwerlich jemand finden, der dies übernehme, da er entweder in den gleichen Gedankenkreisen sich bewegend, die Fehlerhaftigkeit des Weges nicht sieht, oder die Unfruchtbarkeit seines Widerspruchs fühlend, seine bessere Einsicht lieber dem Frieden opfert. Wird dann nicht im Interesse des sachlichen Fortschritts ein Einspruch willkommen sein, der von einer freien und unabhängigen Warte ausgehend, die Warnung eindrucksvoll zu begründen versteht und damit

zu erneuter Prüfung auffordert? Muß nicht die Staatspädagogik selbst eine solche Unterstützung von der Universität her begrüßen? Mit ihr im Bunde braucht sie nicht bloß empirisch zu tasten, unter dem Eindruck der Tradition stehend, sondern sie kann vielmehr nach bewußtem Plan eine vorsichtige Weitergestaltung unseres nationalen Schulwesens bewerkstelligen.

Dies setzt freilich voraus, daß die Universitäten der Pädagogik den Eingang nicht verweigern. Warum taten sie es? Welche Gründe lagen dafür vor?

Während die Ablehnung seitens der Staatspädagogik verschiedenen Motiven entspringen kann, könnte man hier zunächst meinen: die große Aufgabe, die Kant am Anfang des 19. Jahrhunderts gestellt hatte, war im Laufe der Jahrzehnte vergessen worden. Kant hatte gefordert: »Der Mechanismus in der Erziehung muß in Wissenschaft verwandelt werden, sonst wird sie nie ein zusammenhängendes Bestreben.«

Nun, vergessen wurde diese Aufgabe nicht, aber es ist die Frage, ob sie soweit gefördert worden ist, daß sie übereinstimmend bejaht und die Pädagogik als Wissenschaft in den Kreis der übrigen Disziplinen als selbständiges Fach eingeführt werden kann. In der Akademie der Wissenschaften zu Berlin wurde diese Frage von Professor Dilthey vor mehr als 10 Jahren aufgeworfen und zustimmend beantwortet. (XXXV. Bericht.) Professor Willmann gelangte dann von ganz abweichenden Voraussetzungen aus zu dem gleichen Ergebnis. Aber trotz dieser vereinzelt Zustimmungen und trotz der Bemühungen Herbarts, Hegels, Schleiermachers u. a. war, wie gesagt, bis in die neuere Zeit die Frage doch eine umstrittene.

Dies muß mit besonderen Schwierigkeiten, die wohl in der Natur der Sache begründet sind, zusammenhängen, vielleicht auch mit einigen Vorurteilen, die durch die Tradition eine besondere Zähigkeit erlangt hatten.

Fassen wir die letzteren ins Auge, wobei zugleich auf gewisse Schwierigkeiten Licht fällt. Zu diesen Vorurteilen gehört vor allem die Ansicht, Pädagogik sei nichts weiter als ein Konvolut individuell verschiedener Erfahrungen und Meinungen. Dieses Vorurteil kann leicht entstehen, da jedem aus dem eigenen Entwicklungsgang mancherlei Erinnerungen zu Gebote stehen und jeder wohl Gelegenheit gehabt hat, sich über Erziehung einige Gedanken zu machen. Mit feiner Ironie bemerkte daher Herbart: Wenn es angeborene Ideen gäbe, müßten es wohl die pädagogischen sein.

Und weiter konnte jene Ansicht sich festsetzen, da die Pädagogik eine verhältnismäßig junge Wissenschaft ist. Ihre Lehrsätze stehen, wie dies bei jeder jungen Wissenschaft der Fall ist, nicht alle völlig bestimmt da; ihre wohlthätigen Wirkungen liegen nicht ohne weiteres vor aller Augen. Rechtspflege und Verwaltungsdienst haben an alten, anerkannten Wissenschaften ihre Hinterlage, während der Lehrbetrieb

nicht in demselben Maß festgesetzt sein kann, da seinen Vertretern ein freier Spielraum gelassen werden muß.

Trotz der Jugend der pädagogischen Wissenschaft ist aber doch ein gesichertes Wissen bereits vorhanden, an dessen Mehrung fleißig gearbeitet wird. Denn die Erziehungswelt weiß, daß den Gefahren, die in einem dilettantischen Betrieb liegen, allein die Wissenschaft der Erziehung entgegenreten kann. »Wissenschaft ist die Heerstraße durch den Wald des wild aufschießenden Räsonnements« (Herbart). Ebenso wie Mediziner, Richter, Verwaltungsbeamte, Landwirte usw. ihren Rückhalt an wissenschaftlich gesicherten Ergebnissen suchen, so will auch der Lehrstand Sicherheit gewinnen, Rechenschaft von seinem Tun geben können auf Grund gesicherten Wissens. Die Vorstellung, als ob Pädagogik ein Konvolut verschiedener Meinungen sei, enthält keine Kritik der Pädagogik, sondern eine Selbstkritik, eine Kritik der eigenen Vorstellung von Pädagogik. Sie ist durchaus falsch und muß deshalb zurückgewiesen werden.

Ebenso verbreitet wie dies erste, dürfte ein zweites Vorurteil sein, das darin gipfelt: die Pädagogik sei überhaupt keine Wissenschaft, sondern eine Kunst, aus der Praxis erwachsend und nur für dazu Begabte geeignet.

Sie ist also nicht lehrbar, sondern beruht auf natürlicher Begabung. Damit wird der Begriff der gottbegnadeten Persönlichkeit als Angelpunkt der erzieherischen Tätigkeit betrachtet, die als künstlerische mehr auf Eingebung als auf Wissen beruhen soll.

So hoch man nun auch die Macht der Persönlichkeit einschätzt, was alles man zum Lobe des glücklichen Instinkts, des natürlichen Taktes als Helfer in kritischen Lagen sagen mag, zum bewußten Erzieher erhebt sich nur der, dem die Wissenschaft den Weg erleuchtet, der sein ethisches und psychologisches Wissen so fest und sicher verankert hat, daß es ihm klare Regeln für das pädagogische Handeln darbieten kann.

Die pädagogische Wissenschaft hat eine praktische Spitze und soll sie haben. Aber es ist doch gewiß kein Vorwurf für eine Wissenschaft, daß sie praktisch verwendbar ist. Vielmehr wird man darin einen besonderen Vorzug erkennen, daß sie enge Fühlung mit der Wirklichkeit besitzt und diese zu beeinflussen vermag. Die Pädagogik steht mitten im vielgestaltigen Leben darin, Einwirkung empfangend und Einfluß von sich ausströmend. Das aber ist ein gutes Zeichen wirkender Wissenschaft, daß sie mannigfache Fäden ins Leben hinein besitzt und von hier aus wieder vielfache Anregung erfährt, so daß ein lebendiger Wechselverkehr zwischen beiden stattfindet.

Hierin liegt ein großer Vorzug der Pädagogik, den sie vor allem mit der Nationalökonomie teilt, die ja auch in regster Verbindung mit den wirtschaftlichen Aufgaben des Tages steht und sie von prinzipiellen Grundlagen aus zu bearbeiten und zu leiten versucht. Es kommt hinzu, daß die Pädagogik nicht beschränkt ist auf einen kleinen eingeweihten Kreis. Sie hat es nicht mit Mysterien zu tun, die nur wenig Sterblichen zu-

teil werden können. Ihr Kreis ist ein ausgedehnter, da sie auf die Jugend des Volkes blickt und durch sie zusammenhängt mit der Welt der Erwachsenen in Staat, Kirche und Gesellschaft. Eine Wissenschaft, die so eng mit dem Leben verknüpft ist, wird auch immer ein gut Teil des Lebensodems in sich aufnehmen, der von dem Ganzen ausströmt. Darin kann sie ihre Kraft zeigen und ihre Bedeutung sich sichern gegenüber Wissenschaften, die diese Fühlung nicht besitzen und darum wohl mehr eine Dekoration für den Besitzer sind, ohne nennenswerten Einfluß auf die Gestaltung der fortschreitenden geistigen Bewegung im Volke.

In dem Sinne nun, daß die Pädagogik das Leben mit gestalten hilft, mag ihr die Bezeichnung einer Kunst zufallen. Dabei darf aber nie vergessen werden, daß das rechte Können durch ein sicheres Wissen getragen werden muß. Die Kunst als eine Summe von Fertigkeiten, die sich vereinigen, um einen bestimmten Erfolg herbeizuführen, bewährt sich im Handeln. Dies aber sucht seine Begründung in wissenschaftlichen Lehrsätzen. So führt die Erziehungskunst zur Erziehungswissenschaft. Ähnlich ist es ja auch bei den Wissenschaften, die älter sind als die Pädagogik. Hier führte die Ausübung der Kunst ebenfalls zur methodischen Forschung und zur systematischen Verarbeitung der Forschungsergebnisse. So stützt sich innerhalb der Theologie die Kunst der Predigt und des Religionsunterrichts auf Homiletik und Katechetik; innerhalb der Medizin die Kunst des Chirurgen auf Anatomie und Physiologie; innerhalb der Landwirtschaft die künstliche Pflege des Ackerbaues auf Chemie, Mineralogie usw. Jedes rationelle Verfahren, das sich irgendwie mit dem Lebensnerv unserer nationalen Arbeit berührt, strebt nach festen wissenschaftlichen Grundlagen. Hiervon sollte die Menschenerziehung allein eine Ausnahme machen? Dabei sei an ein Wort Ciceros erinnert: »Wollte man behaupten, es gäbe für die wichtigsten Dinge keine Wissenschaft, da doch keine der unbedeutendsten der Wissenschaft entbehrt, so würde man wenig besonnen reden und einen Irrtum in den höchsten Dingen an den Tag legen.«

Auf dem Gebiet der Pädagogik konnte sich dieser Irrtum wohl deshalb leicht einschleichen, weil man seinen Blick nur auf den einzelnen Lehrer gerichtet hielt, bei dem sich jedem die Erfahrung aufdrängt, daß die natürliche Mitgift das Haupterfordernis einer ersprißlichen Tätigkeit ist. Man gedenkt dabei des bekannten Spruches: *Poeta non fit, nascitur*, und schätzt deshalb die wissenschaftlich-methodische Beigabe sehr gering ein. Dabei begeht man aber einen doppelten Fehler. Einmal nimmt man aus dem großen Ganzen der Erziehung nur einen kleinen Teil heraus, nämlich die Lehrtätigkeit. Als ob hierin die Pädagogik aufginge! So wichtig die Lehrarbeit der Schule ist, so umfaßt sie doch nur ein einzelnes Gebiet, dem andere bedeutungsvolle zur Seite stehen.

Dann aber übersieht man vollständig, daß auch die natürliche Mitgift der Klärung und Vertiefung durch erworbenes Wissen bedarf,

wenn sie auf die Höhe ihrer Leistungsfähigkeit gehoben werden soll. Das gilt für den Künstler, aber erst recht für den Erzieher. Sein Objekt ist keine gestaltlose Materie, sondern ein natürlicher Organismus, der die Gesetze seiner Entwicklung in sich trägt, und noch dazu der höchste, den wir kennen, und in diesem wieder die wichtigste und schwierigste Seite, die seelische Entwicklung. Diesen Organismus muß der Erzieher wissenschaftlich erforschen, wenn er planvoll auf seine Entwicklung Einfluß gewinnen und nicht bloß seinem natürlichen Takt folgen will. Der denkende Erzieher wird sich Rechenschaft darüber geben, wie weit eine bewußte Einwirkung möglich ist, wo sie einzusetzen hat, wie sie am besten durchzuführen ist. Damit wird er also von selbst zu wissenschaftlichen Betrachtungen geführt.

Der Antrieb, seinem Tun einen wissenschaftlichen Rückhalt zu geben, kommt ihm aber nicht nur aus dem Objekt der Erziehung, sondern auch aus dem Endzweck seiner Tätigkeit, aus dem Ziel, das er verfolgt. Hier hört des Pädagogen Künstlerschaft auf. Er kann nicht wie der Künstler ein Bild schaffen nach seinen Intuitionen, sondern er ist gebunden an die sittlichen Normen, die sich im Gemeinschaftsleben des Volkes entwickelt haben. Damit ist das Auge von dem einzelnen, der erzogen werden soll, hingelenkt zur Gemeinschaft, der er angehört. Von hier aus eröffnet sich der Blick in die Kulturarbeit des Volkes, zu der die heranwachsende Generation tüchtig gemacht werden soll, um sie fortzuführen und die Arbeit der Zukunft in einer bestimmten Richtung zu erfassen. Soll dies auch augenblicklichen Eingebungen künstlerischer Einwirkung überlassen oder gar von übernatürlichen Offenbarungen erwartet werden? Oder ist hier nicht eine wissenschaftliche Untersuchung geboten, die der Erziehungsarbeit einen bestimmten Platz in der Kulturarbeit des Volkes anweist und das Kleine in dem Zusammenhang mit dem Ganzen wertet?

Ein Vergleich mit der Stellung der Nationalökonomie mag diesen Gedanken erläutern. Sie strebt danach, die Gesetze des wirtschaftlichen Lebens zu entdecken, nach denen sich die Erhaltung und Mehrung des materiellen Erbes unserer Vorfahren richtet. Auf Grund der gewonnenen Einsicht sucht sie dann auch gestaltend einzuwirken auf das wirtschaftliche Leben der Nation. Die Pädagogik hat es zu tun mit dem geistigen Erbe des Volkes. Ihr ist die Weitergabe der ideellen Güter anvertraut, soweit die heranwachsende Generation in Betracht kommt. Damit hängt die gesamte Organisation des Schul- und Bildungswesens zusammen. Hier spielt die Kunst keine Rolle, sondern allein die Wissenschaft. Erstere kommt bei der Bildungsarbeit in Frage; das aber ist eben nur ein Ausschnitt aus dem Ganzen und auch dabei ist die wissenschaftliche Grundlage nicht entbehrlich, wenn man über bloße Erfahrung, über Impressionen, Meinungen und Ansichten sich hinausheben will.

Auch ein Vergleich mit der Medizin liegt nahe. Die Pädagogik ist eine angewandte Wissenschaft genau so wie die Medizin. Letztere

stützt sich auf die Naturwissenschaften, namentlich auf Anatomie und Physiologie; erstere auf die Geisteswissenschaften, namentlich Ethik und Psychologie. Die eine will die körperliche Gesundheit auf Wegen bewahren und herstellen, die die wissenschaftliche Erkenntnis des physischen Organismus, seines Baues und seines Lebens, begründet; die andere will die geistige Gesundheit und Leistungsfähigkeit fördern auf Wegen, die durch die Kenntnis des psychischen Lebens, seiner Entwicklung und seiner Bedürfnisse gefordert werden. Daß sich hierbei die beiden mannigfach berühren, ergibt sich aus der engen Verbindung des Seelischen mit dem Körperlichen von selbst.

Wendet man aber endlich ein, daß trotz der Pädagogik nicht selten schlecht erzogen werde, so ist doch wohl die Gegenfrage berechtigt, warum trotz der Homiletik schlecht gepredigt, trotz der Katechetik schlecht unterrichtet, trotz der Medizin falsch behandelt werde, trotz der Landwirtschaftslehre der Acker geringe Frucht trage. Man soll von der Pädagogik nicht mehr verlangen, als von den älteren Wissenschaften. Tut man es dennoch, so beweist man damit, daß man der Pädagogik als Theorie abweisend gegenübersteht vom einseitigen Standpunkt der Praxis aus.

Was gegen die Pädagogik vorgebracht wird, erweist sich demnach bei näherem Hinsehen als eine Summe von Vorurteilen, die in keiner Weise berechtigt sind. Es sind hauptsächlich vier, die wir in kurzer Übersicht nochmals hier zusammenstellen:

1. Man spricht der Pädagogik den Charakter der Wissenschaft ab. Allenfalls sei sie eine Kunstlehre, die am besten innerhalb der Praxis der Schulen weiter gegeben werde, so wie sich etwa gewisse Malrezepte innerhalb der Kunstwerkstätten vererben.

2. Als Kunstlehre gefaßt, sei die Pädagogik ein Anhängsel an die einzelnen Wissenschaften und könne von da aus am besten bearbeitet werden. Das würde aber nichts anderes bedeuten, als eine Aufteilung der Pädagogik auf die verschiedenen Disziplinen. Sie wäre dann zu einer speziellen Methodik ohne Zusammenhang zwischen den einzelnen Bildungselementen zusammengeschrumpft.

3. Man meint, die Pädagogik besitze kein eigenes Forschungsgebiet; sie sei eine angewandte Disziplin teils der Ethik, teils der Psychologie und könne keinen selbständigen Platz an unseren Universitäten beanspruchen, weil sie mit ihrer praktischen Tendenz nicht in den Kreis der theoretischen Wissenschaften gehöre.

4. Dem widerspricht die Tatsache, daß an der Universität nicht nur Theorie, sondern auch ihre praktische Anwendung gelehrt und gezeigt wird. Es sei an die Medizin mit ihren Kliniken, an die Theologie mit ihrem homiletischen und praktischen Seminar, an die Landwirtschaftslehre mit ihren praktischen Versuchsfeldern erinnert. Es bedeutet daher eine große Inkonsequenz, wenn man der Pädagogik mit ihrem praktischen Versuchsfeld den Eintritt in die Universität versagt und eine unbegreifliche Unterschätzung der Probleme, die in dem Begriff der Volkserziehung eingeschlossen liegen.

§ 4

Theorie und Praxis

Der Gegensatz zwischen Theorie und Praxis macht sich im menschlichen Leben auf vielen Gebieten bemerkbar, nicht selten in außerordentlicher Schärfe, vor allem innerhalb der Erziehung. Immer und immer wieder wird hier die Praxis gegen die Theorie ins Feld geführt, die Empirie gegen die Spekulation ausgespielt. Feindlich stehen die Praktiker den Theoretikern, die Empiriker den Systematikern gegenüber. Woher dieser Gegensatz?

Beide Welten verstehen einander nicht oder wollen einander nicht verstehen. Allerdings scheint die Hauptschuld auf Seite der Praktiker zu liegen; aber gewiß tragen die Theoretiker auch ihr Teil Schuld daran.

Dies geschieht, wenn sie bei der Konstruktion ihrer Theorien nicht nach der Möglichkeit ihrer Durchführung fragen, wenn sie, ganz verloren in die Schönheit und Folgerichtigkeit ihrer Gedanken, sich gar nicht darum kümmern, ob denn die bestehende Welt mit ihnen etwas anzufangen wisse, ob sie in der Lage sei, diese Gedanken aufzunehmen und die Wirklichkeit darnach zu gestalten. Da liegt dann der Vorwurf nahe genug: was soll uns diese weltüberfliegende Theorie, da sie nicht in unsere wirkliche Lage eingehen kann, um als Führer zu dienen? Und will man weiterhin bemerken, daß gute Theoretiker nicht selten recht schlechte Praktiker sind, dann erhält die Ablehnung eine noch schärfere Fassung.

Ferner kann es wohl vorkommen, daß der Theoretiker verworrenen Tendenzen und Halbheiten der Praxis gegenüber sich in seine Idealität zurückzieht und sich dann in seine Gedankenwelt so verliebt, daß er hart und unduldsam gegen alles andere wird, daß er hochmütig aus seiner Gedankenburg herabsieht auf alle, die nach seiner Meinung sich mit wenig ausgebildeten Laufgräben begnügen, ohne Ordnung, ohne System. Auch kann er leicht den Eindruck hervorrufen, als ob er seinen wohlüberlegten Gedankengängen zuliebe der wirklichen Welt Zwang antue, als ob er ihr eine bestimmte Schablone aufpressen und sie vergewaltigen wolle. Damit, so sagt man, gehe aber der Wirklichkeit das Leben, die Frische, das Urwüchsige, das Persönliche, die Gemütsiefe verloren. Und nur zu leicht greift der Praktiker dann das bekannte Wort des Mephisto auf und verwendet es für sich, ohne daran zu denken, wem der Satz in den Mund gelegt ist:

»Grau, teurer Freund, ist alle Theorie,
Und grün des Lebens goldner Baum.«

In dem Urteil, die Theorie biete weiter nichts als tote Abstraktion, sie sei eine dem Leben entfremdete Gelehrsamkeit, tritt der Hochmut der Praktiker hervor. Er wird bestärkt noch durch den Vorwurf, daß die Theorie in ihrer Allgemeinheit dem Praktiker einesteils zu viel, andernteils zu wenig böte. Zu viel, weil die Theorie

in ihrer Allgemeinheit sich über eine Weite erstreckt, von der jeder einzelne in seiner Praxis nur einen kleinen Teil berühre. Zu wenig, weil sie in ihrer Unbestimmtheit alle Einzelheiten, alle individuellen Umstände, in die der Praktiker versetzt werden kann, alle die besonderen Maßregeln, durch die er jenen Umständen entsprechen soll, nicht darbiere. Die Theorie, so heißt es, läßt den suchenden Praktiker überall im Stich. Deshalb wenden sich die Praktiker in oft recht schlecht verhehlter Verachtung von ihr ab und berufen sich lieber auf das Gewicht ihrer Erfahrungen. So stehen sich die beiden Welten nur zu häufig schroff gegenüber, zu großem Nachteil der Erziehungstätigkeit, die unter der Führung reiner Theoretiker ebenso wie unter den Händen bloßer Praktiker leiden muß.

Deshalb erscheint die Frage durchaus berechtigt:

Gibt es eine Brücke zwischen diesen beiden Welten? Zur Beantwortung dieser Frage ist es zunächst nötig nachzusehen, ob die Vorwürfe, die der Theorie von der Praxis aus gemacht werden, verdient sind oder nicht, und wie weit der Standpunkt der bloßen Empirie berechtigt ist.

Allerdings können wir nicht einer Theorie das Wort reden, die den Boden der Wirklichkeit unter den Füßen verloren hat, die keinen Zusammenhang mehr mit der Praxis aufweist, die als Utopie bezeichnet werden muß. Und gewiß gibt es utopistische Vorschläge auch auf unserem Gebiet genug. Aber die Theorie als solche darf man deshalb nicht zur Verantwortung ziehen. Denn sie bekämpft ja selbst alle unnütze Projektmacherei, alles In-die-Wolken-bauen und stößt, wenn auch nicht auf einmal, so doch mit der Zeit, alles das ab, was keine Fühlung zum wirklichen Leben besitzt und darum nicht wirken kann. Weiterhin darf man wohl auch dem Praktiker die Warnung Kants vor Augen stellen: »Ein Entwurf zu einer Theorie der Erziehung ist ein herrliches Ideal, und es schadet nichts, wenn wir auch nicht gleich imstande sind, es zu realisieren. Man muß nur nicht gleich die Idee für chimärisch halten und sie als einen schönen Traum verrufen, wenn auch Hindernisse bei ihrer Ausführung eintreten.«

Der Vorwurf aber, daß die pädagogische Theorie dem Praktiker teils zu viel, teils zu wenig biete, ist nicht stichhaltig. So wenig die Medizin alle Fälle umfassen kann, die die Erfahrung zeitigt, ebenso wenig kann die Pädagogik alle konkreten Einzelfälle treffen, die den Erzieher zum Handeln nötigen. Wollte die Theorie darauf ausgehen, so würde sie ins Unendliche verlaufen, ohne doch die Wirklichkeit jemals ganz zu umfassen. Dazu wäre sie genötigt, so viele Regeln aufzustellen, daß kein Gedächtnis sie zu fassen vermöchte. Vollständigkeit kann also nicht ihr Ziel sein, selbst auf die Gefahr hin, von Praktikern gering geschätzt zu werden.

Diese Geringschätzung der Theorie hält gleichen Schritt mit der Überschätzung der Praxis, die, so häufig sie auch sein mag, keine innere Berechtigung besitzt. Denn wie steht es mit dem Pochen auf

Erfahrung in unserem Gebiet? Genau so, meint Herbart, wie bei den Erfahrungswissenschaften Physik und Chemie. Man erfährt da nämlich, daß man aus einer Erfahrung nichts lernt und aus zerstreuten Beobachtungen ebensowenig; daß man vielmehr denselben Versuch mit zwanzig Abstufungen zwanzigmal wiederholen muß, ehe er ein Resultat ergibt, das nun noch die entgegengesetzten Theorien jede nach ihrer Art auslegen. Eine große Zahl unserer Pädagogen, die sich mit einer dreißig- und vierzigjährigen Erfahrung brüsten, sind mit derselben soweit gekommen, daß sie eine für einen oder mehrere Lehrgegenstände gut oder schlecht abgesehene, brauchbare oder unbrauchbare Manier für Pädagogik halten. Die vom Zufall zugeführten Erfahrungen erhalten erst dann Wert und Bedeutung, wenn wir ihre inneren Ursachen erforscht haben und ihnen einen Platz in den von den Prinzipien aus entwickelten Ideen anweisen können.

»Nur Weise kann Erfahrung lehren, die Narren macht sie niemals klug.« Erst die mit Überlegung angestellte, mit Sorgfalt durchdachte, von Widersprüchen gereinigte Erfahrung ist gültig. Wo nur auf die reine Tatsache der Erfahrung der ganze Nachdruck gelegt wird, kommt keine zusammenhängende Erkenntnis zustande. Dies geschieht nur bei der Theorie, welche auf kontinuierlicher Erfahrung beruht, die sich immer an der Erfahrung orientiert, stets aus der Erfahrung bereichert und wiederum umgekehrt fortwährend zu umfassenderen Erfahrungen Mittel und Wege zeigt. Aber auch diese werden zur Wissenschaft erst durch die Spekulation, welche die verschiedenen Erfahrungen in ihrer notwendigen Folge aneinander reiht, erklärt und ergänzt.

Was von der bloßen Erfahrung zu halten sei, hat Herbart in folgenden Worten sehr richtig gekennzeichnet: »Wollten wir nur sämtlich bedenken: daß jeder nur erfährt, was er versucht. Ein neunzigjähriger Dorfschulmeister hat die Erfahrung seines neunzigjährigen Schlendrians; er hat das Gefühl seiner langen Mühe, aber hat er auch die Kritik seiner Leistungen und seiner Methode?

Erfahrungen für sich allein beweisen und entscheiden gar nichts. Wie oft steht Erfahrung der Erfahrung schroff gegenüber. Wie stark macht sich dann das Bedürfnis nach einem höheren Standpunkt geltend, der durch eingehende theoretische Erwägung gewonnen wird. Es wird dann klar, das wertvolle, wirklich entscheidende und beweisende Erfahrungen nur aus einem theoretisch durchgebildeten Gedankenkreis hervorgehen.

Dieser wird hergestellt durch eine wissenschaftliche Bearbeitung des Erfahrungsmaterials. Das aber will die Pädagogik leisten. Sie ist mit Beziehung auf den methodischen Teil der systematisch geordnete und ursächlich begründete Inbegriff der reifsten Erfahrungen, welche die besten Männer und Frauen vom Altertum bis auf die Neuzeit in der Erziehung gesammelt und erprobt haben.

Trotzdem wendet man ein, eine solche Wissenschaft sei unnütz, denn jeder könne diese Erfahrungen bei der Erziehung selbst erwerben.

Gewiß, aber auf Kosten und zum Nachteil der zu Erziehenden. Nachdem so und so viele Fehler begangen worden sind, trifft der Erzieher vielleicht das Richtige. Aber er hätte diese Fehler überhaupt nicht zu begehen brauchen, wenn er sich aus dem Schatze wissenschaftlicher Erfahrung, den die Pädagogik verwaltet, zuvor unterrichtet hätte. Die Erfahrung des einzelnen ist stets eng und beschränkt; die Wissenschaft ist die Erfahrung der ganzen Welt. Wer die Wissenschaft in sich aufgenommen, hat sich die Erfahrung der Welt angeeignet. Er tritt mit sehenden Augen den Erscheinungen der Wirklichkeit gegenüber, also auch den Aufgaben der Erziehung.

Wenn ferner hervorgehoben wird, daß die Theorie dem Praktiker leicht als ein Zwang erscheine, der die Freiheit der Bewegung hindert, so ist auch dieser Einwand nicht stichhaltig. Freilich klingt es bestechend, daß Freiheit nötig sei, wenn die Persönlichkeit wirken solle; daß unter dem gleichförmigen Schritt der Methode die Möglichkeit verloren gehe, der Gelegenheit, ja der Eingebung des Augenblickes zu folgen und bald so oder so zu handeln. Unter dem Druck der Theorie sei sowohl die Frische wie die Lebendigkeit des Unterrichts gefährdet.

Das kann gewiß der Fall sein, solange die Theorie als Druck empfunden wird. Wer sie sich aber zu eigen gemacht, wem sie in der Wechselwirkung mit der Praxis gleichsam in Fleisch und Blut übergegangen ist, der wird die Theorie vielmehr als sicheren Führer begrüßen, der ihn durch den Wirrwarr augenblicklicher Einfälle und gelegentlicher Entschliefungen auf den rechten Weg zu führen vermag. Theorie und Praxis haben sich dann im Bewußtsein des Erziehers zu einem sichern Taktgefühl verdichtet, das im rechten Augenblick das Richtige und Zweckmäßige zu treffen weiß. Dieser Takt ist die in Fleisch und Blut übergegangene innigste Verbindung von Theorie und Praxis, von Wissenschaft und Tat, von Kennen und Können. Erst in der Betätigung dieses Taktes auf allen Gebieten des Erziehungslebens erweist sich der Pädagog als echter Künstler.

Die Abneigung des Praktikers gegen alle Theorie wird vielfach auch damit beschönigt, es sei eines freien Mannes unwürdig, sich in die Fesseln eines Systems schlagen zu lassen. Ganz recht, wenn dies geschehen soll gleichsam wider Willen und wider bessere Überzeugung. Aber wer kann im Ernst daran denken? »Ein System hat nur Wert für den, in dem es ward,« sagt Diesterweg mit Recht. Auch die pädagogische Theorie, in systematische Form gebracht, kann nur Bedeutung und Wert für den gewinnen, der die Mühe nicht scheut, seine und anderer Praxis denkend zu verarbeiten. Wer solche Mühe nicht anwenden will, braucht dann leicht als Deckmantel seiner Trägheit das Wort von »Fesseln«, von der »Schablone«, von der »Starrheit des Systems«, ohne zu bedenken, daß all dies nur auf den paßt, der eine Theorie ohne inneres Bedürfnis von außen her, ohne eigene Denkarbeit in mechanisch-geistloser Weise in sich aufnimmt. Für einen solchen Erzieher erscheint die Theorie dann aller-

dings wie ein Zwang, der sein geistiges Leben noch mehr in Starrheit verwandelt. Wo aber der theoretische Gewinn auf eigener Arbeit beruht, da ist Leben, Biegsamkeit und Zusammenhang mit der Erfahrung von selbst gewährleistet, da findet die rechte Wechselwirkung von Theorie und Praxis statt, in der wir die Lösung der Frage erblicken.

Allerdings scheint auf den ersten Blick auch hier der Eklektizismus das Rechte zu treffen mit seinem bekannten Wort: Prüfet alles und behaltet das Beste. Wenn nur nicht mit solchem Tun eine gewisse Willkür und Zusammenhanglosigkeit verbunden wäre. Denn wer will sagen, was das Beste sei, wenn er nicht einen Maßstab besitzt, an dem er die verschiedenen Vorschläge messen und sich danach entscheiden kann? Und wer bürgt dafür, daß die ausgewählten Stücke zusammenpassen, daß nicht etwa Widersprüche heimlich sich einschleichen und den Zusammenhang aufheben? Wer nicht einem falschen Freiheitsbegriff huldigt, wer nicht die Willkür liebt, wer nicht vor der geschlossenen Zucht einer mit innerer Notwendigkeit sich vollziehenden Gedankenfolge zurückscheut, wird von selbst dahin getrieben werden, nicht im Eklektizismus stecken zu bleiben, sondern zu einer inneren Einheit zu gelangen, die in einer systematischen Durchbildung seiner Gedanken wurzelt. Ein entschiedenes, folgerichtiges Tun bedarf überall der Hilfe einer wohlerworbenen, gut begründeten Überzeugung. Sie leistet dem Leben, dem sie nicht feindlich, sondern recht hilfbereit gegenübersteht, denselben Dienst wie ein geschlossenes System ethischer und religiöser Lebensanschauungen.

Diese Betrachtungen führen uns dazu, die Einseitigkeit des Hervorhebens entweder nur der Theorie oder nur der Praxis zu verwerfen, vielmehr die rechte Verbindung von Empirie und Spekulation zu suchen. Diesem Bestreben möchten wir den Satz Dörfelds voranstellen: »Eine richtige Theorie ist das praktischste, was es gibt.«

Was soll das heißen? In jedem Wirken, das der Mensch wählt, muß er, wenn er nicht mechanisch und ziellos arbeiten will; nach Ideen sich richten, die sich um ein bestimmtes Ziel gruppieren. Unter diesen Ideen sind selbstverständlich nicht die Erzeugnisse bloßer Willkür gemeint, weil leeren Luftgebilden kein Verständiger das Wort reden wird, sondern Richtlinien, die aus Erfahrung und Spekulation hervorgegangen, unter sich zusammenhängend und wohlgeordnet dazu dienen sollen, der Arbeit des Erziehers Sicherheit und Erfolg zu verbürgen. Denn wie man sich einen einsichtigen Erzieher ohne festgegründeten Erziehungsplan denken soll, ist überhaupt unerfindlich. Auch der, welcher glaubt den Einfällen und Intuitionen seiner Persönlichkeit, fern von den Fesseln irgend einer Theorie, folgen zu müssen, sieht sich zu theoretischen Überlegungen gedrängt, wenn er nicht in Planlosigkeit untergehen will. Jedes entschiedene und konsequente Handeln bedarf der Hilfe einer wohlerworbenen und gut begründeten Überzeugung. Diese kann aber nur auf dem Wege ein-

gehender Spekulation gewonnen werden, die die widersprechenden Erfahrungen und Tatsachen von bestimmten wissenschaftlichen Grundsätzen aus zu bearbeiten vermag.

Dabei wird die theoretische Überlegung weitsichtig genug sein, um den Schatz von Kenntnissen und gesichertem Wissen zu benutzen, den vergangene Geschlechter erarbeitet haben. Denn es wäre ungemein töricht, wenn jeder immer wieder von vorn anfangen, wenn jeder innerhalb seines beschränkten Erfahrungs- und Wissensgebietes sich anmaßen wollte, das allein Ausschlaggebende zu besitzen. Aber er wird allerdings auch nicht ohne weiteres der überkommenen oder erworbenen Theorie vertrauen, sondern immerfort ihre Wahrheit und ihre Tragkraft an der Hand der Praxis prüfen und sie so zu verbessern suchen.

Theorie und Praxis sind also keine Gegensätze, sondern zwei Welten, die aufeinander angewiesen sind, die in steter Wechselwirkung zueinander stehen, nachdem von dem Boden der Praxis aus die theoretische Überlegung und Zusammenfassung sich erhoben hatte. Man hat sie deshalb ein Schwesterpaar genannt; zuweilen hat man sie auch verglichen mit Mutter und Tochter, wobei die Rolle der Mutter der Praxis, die der Tochter aber der Theorie zugeschrieben wurde, weil lange erzogen worden sei, ehe die Theorie sich geltend gemacht habe. Dieser Vergleich dürfte aber nur für die Anfänge der Entwicklung stimmen. Denn sobald die theoretische Überlegung hervorgetreten war, nahm sie gar bald neben der Praxis eine ebenbürtige Stellung ein.

In der Geschichte der Erziehung hat zuerst die Praxis die führende Rolle gespielt. Knaben und Mädchen wuchsen auf, wie die Sitte, das Leben und Treiben der Umwelt, das Beispiel von Vater und Mutter es geboten. Beispiel und Gewöhnung ist das allein Maßgebende. Eine Generation wächst in die andere hinein, ohne sich über sie zu erheben. Es ist kein anderes Ideal vorhanden, als so zu werden, wie die Eltern gewesen sind. Das ist der Standpunkt der Naturvölker, die deshalb Jahrtausende annähernd auf demselben Standpunkt verharren können, wie wir bereits oben gezeigt haben.

Der Fortschritt stellt sich erst dann ein, wenn das Bedürfnis nach Reflexion über die bestehende Sitte, ihre Geltung und ihre Brauchbarkeit hervortritt. Es kommt die Zeit, wo der Praktiker aus der Einsicht in die mangelhafte Lösung seiner Aufgabe das Bedürfnis nach theoretischer Überlegung empfindet und zur Spekulation über seine eigene Tätigkeit getrieben wird. Sobald dies geschieht, wird er auch nach der Praxis und der Theorie anderer Gleichstrebenden fragen. Es wird dann die Periode eintreten, wo man die Ergebnisse dieser verschiedenen Arbeiten zusammenzufassen bestrebt ist in ein System widerspruchloser Begriffe, die durch fortgesetzte Denktätigkeit in Verbindung mit einer ausgebildeten Praxis zu immer höherer Vollkommenheit geführt werden sollen.

Und hier stellt sich nun der umgekehrte Fall ein: Die Theorie läuft der Praxis voraus; sie ist die Feuersäule, die ihr den Weg zeigt. Sie ist reformatorisch und wirkt umgestaltend auf das Leben, das, mit der Materie verquickt, mit historischer Fracht beladen, schwerfällig und langsam, oft nur mit Widerstreben zu folgen vermag.

Auf dem Standpunkt unserer Zeit vollzieht sich nun jeder gesunde Fortschritt in dem festgelegten Kreislauf: Von der Theorie zur Praxis und von hier wieder zurück zur Theorie! Beide entwickeln sich immer an- und durcheinander, während von der Theorie eine beständige Orientierung ausgeht. In diesem Prozeß erfahren beide stete Umbildung und Vervollkommenung, wenn auch der Fortschritt nicht immer gradlinig vor sich geht. Deshalb forderte Kant Experimentierschulen, Herbart Übungsschulen an pädagogischen Seminaren der Universität. Hier sind die natürlichen Stätten gegeben, wo unter dem Schutz der Freiheit der Wissenschaft am besten jene innige Verbindung von Theorie und Praxis unter fortwährender gegenseitiger Kontrolle eingeleitet wird, die den pädagogischen Fortschritt am sichersten gewährleisten kann, den Fortschritt der Theorie sowohl wie der Praxis.

In solcher Verbindung prägt sich die Wahrheit tief ein, daß eine bloße Theorie einem Instrumente gleicht, dem die Saiten fehlen; umgekehrt, daß eine bloße Praxis, auf individuellen Meinungen und vielleicht einzelnen Kunstregeln beruhend, doch nur ein mehr oder weniger blindes Tappen bedeutet, dem das Licht theoretischer Erkenntnis fehlt. Gerade auf dem Gebiet der pädagogischen Erfahrung, wo in dem Kleindienst der täglichen Arbeit der Gesichtskreis nur zu leicht sich verengt und das Tun in gewissen Manieren verknöchert, ist theoretische Umsicht vor allem geboten. Mit vollem Recht hebt deshalb Herbart hervor: »Im Handeln nur lernt man die Kunst, erlangt man Takt, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zueigen gemacht, sich durch sie gestimmt und die künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machen sollte, vorbestimmt hatte.«

Auch der Fortschritt auf dem Gebiet der Erziehung wird am besten gewährleistet an der Hand einer Theorie, die in einem System wissenschaftlich durchgebildeter und erfahrungsmäßig durchgeprüfter Begriffe besteht. Von ihnen wird immer ein fruchtbarer Anstoß zur Beseitigung von eingefleischten Vorurteilen und handwerksmäßigem Schlendrian ausgehen. Die Theorie bewahrt den Erzieher, blindlings der Erfahrung zu folgen, und regt ihn immerfort an, alles was er sieht, beobachtet und tut, immer in gewissem Sinne *sub specie aeterni* zu tun. Wie einem Künstler seine Theorie, so ist dem Erzieher seine theoretische Überzeugung eine Art Gewissen, das ihn in der Praxis nicht ruhen läßt. Bei jeder Abweichung davon wird er im Innern einen Vorwurf spüren. Um ihm zu entgehen, wird er Treue halten auch im Kampf gegen widerstrebende Mächte.

So erhellt, wie die Pädagogik immerfort von zwei Seiten Wirkungen erfährt, von der Erfahrung und der Überlegung. Sie darf niemals allein der Empirie folgen, aber auch niemals allein der Spekulation. Empirie und Spekulation bilden keine Gegensätze, sondern es sind Faktoren, die sich gegenseitig bestimmen. In der Pädagogik werden sie zu einer höheren Einheit verbunden.

Wer das Verhältnis von Theorie und Praxis in diesem Sinne begreift und würdigt, wird leicht die Haltlosigkeit der vulgären Meinung einsehen, die dahin geht, daß die Pädagogik allenfalls geeignete Krücken abgeben könne für diejenigen, denen ein höherer Geistesflug nicht beschieden sei. Er wird vielmehr zu einer richtigen, vorurteilsfreien Einschätzung der Wissenschaft der Pädagogik, ihrer Aufgabe und ihrer Bedeutung gelangen. Er wird auch vor der Übertreibung bewahrt bleiben, daß die Persönlichkeit in der Erziehung alles bedeute. Sie bedeutet das Meiste und Wesentlichste — aber nicht alles. Wer so spricht, verkennt die Bedeutung der Wissenschaft in ihrer hebenden und klärenden Wirkung auf den Geist und die Arbeit des Erziehers.

Diese enge Verbindung von Theorie und Praxis, die sich nirgends nötiger macht als im Erziehungsgebiet, ist es aber gewesen, die der Anerkennung der Pädagogik als Wissenschaft an den Universitäten schwere Hindernisse in den Weg gelegt hat. Man behauptete nämlich, daß die Pädagogik keinen Platz an der Universität zu beanspruchen habe, weil hier überhaupt nur theoretische Wissenschaft zu lehren sei. Pädagogik mit ihrer praktischen Spitze gehöre nicht dahin; allenfalls Geschichte der Pädagogik als Teil der Kulturgeschichte.

Wenn diese Anschauung auch weit verbreitet ist, so ist sie doch nicht gerechtfertigt. Es wird in ihr einmal die rein wissenschaftliche Seite der Pädagogik beiseite geschoben, das andere Mal ganz übersehen, daß unsere Universitäten tatsächlich weit davon entfernt sind, nur theoretische Wissenschaft zu lehren. Es sei nur nochmals an die praktische Theologie und an die Medizin mit ihren Kliniken erinnert.

Unsere Universitäten tragen einen Doppelcharakter an sich. Er liegt nicht nur darin, daß Forschung und Lehre sich in ihnen vereinigen, sondern auch in der Natur der Wissenschaften selbst. Die einen sind rein theoretischer Art. Ihr Auge ist nur gerichtet auf die Forschung, unbekümmert darum, was aus dem neuen Gedankengewinn sich für das wirkliche Leben ergibt. Die anderen aber haben ihrer Natur nach eine praktische Spitze. Sie sind es, die aus dem Zusammenhang mit dem Leben entstanden, darauf bedacht sind, die engste Fühlung mit ihm zu behalten. Ihre Natur, ihr Wesen zwingt sie dazu. So wenig Genossen der Gelehrte zu haben braucht, der in der Stille seiner Studierstube seine Einsichten zu vertiefen und zu vergrößern sucht, so viele muß er haben, wenn es sich darum handelt, die Vorteile für das Leben der Gesamtheit daraus zu ziehen. Die Nationalökonomie z. B. kann sich nicht darauf beschränken, die Gesetze des wirtschaftlichen Lebens zu entdecken; sie sieht sich auf Grund der

Einsicht, die sie erworben, genötigt, auch gestaltend mit einzuwirken auf das wirtschaftliche Leben der Nation. Und es ist gut, wenn sie diesem Drange folgt. Unterläßt sie es, dann flutet das Leben neben ihr hin, empirischen Impulsen folgend und radikalen Theorien anheimfallend, unbekümmert um die wissenschaftliche Arbeit an den Universitäten, wie es Deutschland erlebt hat.

Genau so bedarf die Erziehungswelt der Nation eines wissenschaftlichen Regulators an den Zentralstätten unserer Bildung. Weisen diese aber solche Aufgabe ab, dann begeben sie sich selbst eines starken Einflusses auf die geistige Gestaltung des Volkes, und die Erziehungs- und Bildungsarbeit selbst sieht sich gehemmt, unsicher und gedrückt. Wer sich also auf nationalen Boden stellt, wer mit dem Freiherrn v. Stein, Wilh. v. Humboldt, Fichte u. a. von der Überzeugung durchdrungen ist, daß die Organisation unseres Bildungswesens und die Einrichtung unserer Erziehungsarbeit von weitreichendem Einfluß auf die geistige Gestaltung unseres Volkes ist, wer einsieht, daß unsere nationale Kraftentfaltung nicht unwesentlich davon mit bedingt ist, wie die Bildungsangelegenheiten organisiert und die heranwachsenden Generationen in die nationalen Aufgaben eingeführt werden, der muß wünschen, daß nicht der Gedanke einer falschen Vornehmheit, die in der Exklusivität ihr Ideal sieht, unsere Universitäten beherrsche. Nehmen diese mit der Pädagogik eine neue Aufgabe in ihren Kreis auf, so wird ihr Einfluß ohne Zweifel gesteigert und vertieft und ein neuer Weg geöffnet, um Wissenschaft und Leben zu verknüpfen. Die Furcht aber, daß etwa die Wissenschaft bei dieser Berührung an Würde und an Wert verliere, beruht lediglich auf dem mangelnden Vertrauen zu der Kraft der Selbstbehauptung, wie sie jede echte Wissenschaft in sich trägt. In begeisterten Worten hat Baco von einem Reich der Philosophie und der Wissenschaften gesprochen. Es umfängt uns mit überlegener Macht. In diesem Reich, das an den Universitäten seinen Sitz hat, fehlte die Pädagogik als anerkannte Wissenschaft bis in die neuere Zeit, obwohl zur Genüge nachgewiesen sein dürfte, daß sie nicht »un mélange colossal des notions les plus hétérogènes« ist, sondern ihr eigenes, wohl abgegrenztes Forschungsgebiet besitzt.

§ 5

Individual- oder Sozialpädagogik?

Es war natürlich, daß mit dem Entstehen des vierten Standes und dem Anwachsen der sozialen Strömung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts auch die Wissenschaft davon beeinflusst wurde. In erster Linie die Nationalökonomie, die ja nach der wirtschaftlichen Entwicklung hin aufs engste mit dem gesellschaftlichen Leben und Treiben verknüpft ist. Aber je mehr der Blick auf den gesellschaftlichen Organismus gerichtet wurde, um so stärker machte sich das Bedürfnis geltend, seine Grundlagen aufzudecken und den Gesetzen

nachzugehen, nach denen dieser verwickelte Organismus arbeitet und sich entwickelt. Es entstand eine neue Wissenschaft, seit A. Comte Soziologie genannt, unter welcher Bezeichnung allerdings sehr Verschiedenartiges verstanden wird. Im allgemeinen kann man darunter die wissenschaftliche Erforschung begreifen, die nachzuweisen hat, unter welchen Bedingungen die menschliche Gesellschaft lebt und sich entwickelt.

Es lag nun nahe, auch die Erziehung in dem Zusammenhang und der Wechselwirkung der sozialen Erscheinungen aufzusuchen und ihrem Verständnis im geschichtlichen Verlauf der Kollektiverscheinungen neben den psychologischen Bestimmtheiten des einzelnen nachzugehen.

Von hier aus ist es nun zu verstehen, daß der im Vordergrund des Interesses stehende, scharf beleuchtete Begriff der Gemeinschaft, des großen sozialen Verbandes, auch auf das Gebiet der Erziehung hinübergriff und hier eine neue Darstellungsform prägte, die Sozialpädagogik, von welcher man eine Fortbildung der bisherigen Pädagogik erwartete. Gegen diese wandte sie sich zunächst kritisch, indem ihr einseitiger individualistischer Standpunkt getadelt wurde, sodann verfuhr sie positiv bauend durch ihre Stellungnahme nicht im Einzel-Individuum, sondern im gesellschaftlichen Verband. Allerdings geschah dies nicht in übereinstimmender Weise.

Eine Richtung ging dabei von folgenden Erfahrungssätzen aus, die für sie maßgebend wurden:

1. Der sittliche und kulturelle Bestand der Gemeinschaft ist abhängig von der Art und dem Grad der Bildung der ihr zuwachsenden Jugend. Der große soziale Hintergrund gibt den Ausschlag für die Betrachtung und Einrichtung von Erziehung und Unterricht.

2. Die Erziehung ist demnach eine Aufgabe der gesellschaftlichen Verbände, der Gemeinde und des Staates und hat in ihrem Sinne und für ihre Zwecke zu erfolgen, wobei der Staat, als der umfassendste und mächtigste Verband, die führende Rolle übernimmt.

3. Eine weitere Folgerung aus diesem Satz geht nun dahin, daß von hier aus das Ziel und der Inhalt der Erziehung bestimmt wird. Das gegenwärtige Ethos und die gegenwärtige Kulturhöhe sind die maßgebenden Faktoren für die Bestimmung des Erziehungszieles und des Bildungsinhalts. Das Wissen und Können der heranwachsenden Jugend hat sich in der Gemeinschaft und für die Gemeinschaft zu betätigen. Erziehung und Unterricht haben dafür zu sorgen, daß die Jugend zu ihr herangeführt werde und in sie hineinwachse.

Gehen wir diesen Folgerungen nach, so drängt sich sofort die Frage auf, in welchem Geiste dieses Hineinwachsen geschehen soll. Die Richtung der Sozialpädagogik, die wir hier im Auge haben, antwortet: in dem Geiste des herrschenden Ethos. Aber was ist dieser Geist? Wer bestimmt ihn? Haben wir überhaupt eine einheitliche

sittliche Grundanschauung in der Gesellschaft, die als Richtschnur für die Erziehung gelten könnte? Wer besitzt die tiefe Einsicht und den Mut, eine Zeichnung des gegenwärtigen Gesellschaftsgeistes zu geben? Vorausgesetzt, daß wir eine solche Zeichnung besäßen, so würde das Ergebnis kaum ein anderes sein können, als eine Darstellung verschiedener sich bekämpfender Strömungen, die, zum Teil weit zurückreichend, auch heute noch ihre Kraft beweisen wollen. Würde sich nun nicht sofort der Streit erheben, welcher der sich bekämpfenden Richtungen die Erziehung sich anzuschließen habe? In Rücksicht auf die Fragen der Sittlichkeit und der Bildung im Volke würde sogleich der Zweifel entstehen: Soll die Bildungsscheu gewisser ländlicher Kreise oder der Bildungshunger der Industriearbeiter den Maßstab abgeben, der sittliche Zustand der ländlichen oder der der städtischen Bevölkerung? Vielleicht denkt man daran, einen Querschnitt durch die verschiedenen Anschauungen zu ziehen und von da zu einem Kompromiß zu gelangen. Aber dies würde in der Tat nichts weiter bedeuten, als eine Verleugnung der sittlichen Ideale. Wo aber diese fehlen, wird die Erziehung nicht nur in ein stetes Schwanken versetzt, sondern auch zur Veräußerlichung und Entsittlichung ihrer Arbeit herabgedrückt. Einer Sozialpädagogik, die, von den Zuständen der Gegenwart ausgehend, die Relativität der sittlichen Werte als Grunddogma einführt, ist von vornherein das Rückgrat gebrochen. Will sie aber den Inhalt eines bestimmten Kreises innerhalb der Gesellschaft mit seinen Sonderzielen aufnehmen, so droht die Gefahr, daß die Erziehung dem Egoismus dieses einzelnen Kreises mit Ausschluß der übrigen ausgeliefert werde.

Am schwersten aber dürfte folgendes ins Gewicht fallen. 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 ganz aufzuheben. Solche Sozialpädagogik, konsequent bis zu Ende gedacht, darf überhaupt keine Einzelseelen kennen, mit Eigenleben ausgestattet und zur Eigenartigkeit berufen. Der einzelne wird nur als Werkzeug der Gemeinschaft betrachtet, der Kommunismus auf wirtschaftlichem Gebiet auf das geistige Feld übertragen. Man beruft sich dabei auf den Satz Goethes: »Die Natur scheint alles auf Individualität angelegt zu haben und macht sich nichts aus den Individuen.« In der Natur gilt jedes Individuum nur als Glied einer unabsehbaren Kette, welche die Generationen der Vergangenheit mit jenen der Zukunft verbindet. Hunderte und Tausende von Individuen werden geopfert zum Heile der künftigen Geschlechter. Daraus wird der Schluß gezogen, daß die kultivierte Gesellschaft, um ihren Bestand zu sichern, weit mehr auf die natürliche Züchtung dieser Ketten, als auf die Entwicklung der einzelnen Glieder Rücksicht nehmen solle.

Hierdurch aber wird die Grundlage der gesamten Erziehung genau ebenso verschoben, wie wenn der Standpunkt einseitig im Indi-

viduum genommen wird. Dies geschieht, wenn die Gesamtheit mit dem frechen Wort der Viel-zu-Vielen verächtlich gemacht und das Recht der Existenz schließlich nur einer Geistesaristokratie zuerkannt wird, die, auf das Übermenschentum beschränkt, keiner Herdenmoral zu folgen verpflichtet ist.

Der rechte Standort kann für die Pädagogik nur über den beiden Betrachtungsweisen genommen werden, wenn sie nicht einseitig werden will. Von da aus kann sie am besten die ständige innere Wechselwirkung verfolgen, die zwischen Individuum und Gemeinschaft in psychologischer und ethischer Beziehung spielt.

Diese Wechselwirkung ist so alt wie das Menschengeschlecht. Soweit wir die Geschichte verfolgen können, tritt uns der Mensch von Anfang an in Gesellungen, in Familien, Stämmen, Gemeinden, also in sozialen Verbänden entgegen. Er ist ein Doppelwesen. Und wenn auch mit der steigenden Kultur die engen Beziehungen des einzelnen zur Gesamtheit gelockert wurden und das Recht der individuellen Ausgestaltung immer mehr sich geltend machte, so hat doch niemals eine völlige Loslösung des einzelnen aus dem sozialen Verband, weder praktisch noch theoretisch, durchgeführt werden können.

Als Einzelorganismus lebt der Mensch ein in sich geschlossenes eigenartiges Leben für sich, verschieden von dem des andern. Als Glied der Gesellschaft 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.

Auf den unteren Stufen der menschlichen Entwicklung besteht das Problem noch nicht. Hier ist die Gebundenheit des einzelnen vorherrschend, weil die Sitte die Gesellungen der Menschen so stark beherrscht, daß individuelle Gedankenbewegungen, die aus diesem Kreis herausstreben, nicht lebendig werden können. Einer erscheint wie der andere und einer wird wie der andere unter dem Einfluß der Gewohnheit und der Sitte, deren Träger die Gemeinschaft ist.

Bei fortschreitender Entwicklung aber beginnen die Gedanken einzelner sich freier und individueller zu regen. Wie aus dem wirtschaftlichen Kommunismus, der am Anfang der ökonomischen Entwicklung steht, sich das Privateigentum herausbildet auf Grund besonderer Arbeitsleistungen, die einzelne mit dem Grund und Boden, der ihnen angewiesen ist, vornehmen, so wachsen aus dem geistigen Gesamtzustand mit der Zeit individuelle Kräfte heraus, die infolge besonderer schöpferischer Begabung die durch die Gemeinschaft gezogenen Grenzen sprengen und neue Entwicklungsphasen einleiten. In diesen erfährt das individuelle Bewußtsein eine solche Stärkung, daß die Rücksicht auf die Gemeinschaft mit ihren Forderungen als Fessel emp-

funden wird, gegen die der kräftige Individualgeist anstürmt. Er stellt sich der Gemeinschaft entgegen, die ihm als träge, dumpfe Masse geradezu Widerwillen einflößt. In dem »odi profanum vulgus et arceo« liegt die individualistische Stimmung, die unter Standes- und Geistesaristokraten häufig die herrschende wird. Sie beruft sich darauf, daß aller Fortschritt in der Menschheitsgeschichte nicht durch Massenbewegungen, sondern durch die Genialität einzelner hervorragender Menschen herbeigeführt worden sei. Sie beruft sich wohl auch auf die Tatsache, daß es kein Massengehirn gibt, von dem große Gedanken ausströmen könnten, sondern nur Einzelgehirne, die einer steten Entwicklung und Verfeinerung fähig seien. Demnach wäre die Auffassung im Recht, die da meint, daß aller Fortschritt von der Arbeit einzelner über die Masse hervorragender Menschen ausgehe. Daraus mußte auch die Individual-Pädagogik ihre Berechtigung herleiten, auf die Erziehung der einzelnen das Schwergewicht zu legen.

Aber allerdings, wenn man sieht, wie in der Geschichte nicht selten die Pläne einzelner, seien sie auch noch so gut begründet, scheiterten, weil die Gemeinschaft kein Verständnis für sie hatte, so wird man darauf geführt, die Bedeutung der Gemeinschaft zu erkennen und zu schätzen. Wenn auch mit der fortschreitenden Differenzierung der äußeren und inneren Kultur gegenüber dem Zwang und der Härte der die Sozietät beherrschenden Sitten und Gesetze den persönlichen, individuellen Gefühlen und Gedanken mehr Raum und mehr Gewicht zugestanden wurde, so blieb doch die Wucht des Gemeinschaftslebens bestehen. Dem handelnden Subjekt war allerdings die Möglichkeit gegeben, aus seiner Kleinheit innerhalb der Gesamtheit sich herauszuheben und zu einer selbständigen, eigenartigen Persönlichkeit sich auszubilden. Darauf beruht die Bedeutung der Sophisten im griechischen, die Bedeutung der Renaissance im mittelalterlichen Leben, sowie der Fortschritt vom Katholizismus zum Protestantismus. Aber die Gewährung einer größeren individuellen Freiheit gegenüber den Bindungen, die Sitte und Gewohnheit des Gemeinschaftslebens mit sich führten, bedeutet doch keineswegs eine Loslösung von dem Gesamtorganismus. Soweit das Recht auf individuelle Ausbildung auch getrieben werden mag, sie steht doch immer im Zusammenhang mit dem Gesamtleben, bleibt darin und muß darin bleiben. Denn wir treffen im Individuum bestimmte Grundlagen an, die ebenso der Erhaltung des einzelnen dienen, wie direkt auf die Sozietät gerichtet sind: Egoismus und Altruismus.

Letzterer sorgt dafür, daß der einzelne in der Gemeinschaft bleibt, mit der Gemeinschaft fühlt, für sie sorgt, ohne seine Persönlichkeit zu verlieren. Aus der Gemeinschaft wächst ihm ein gut Teil seines geistigen Eigentums zu; aber was die schöpferische Kraft der Einzelseele daraus gestalten will, das bleibt ihr anbefohlen. Der Fortschritt in der Entwicklung des Menschengeschlechts vollzieht sich in der steten Wechselwirkung von Einzelpersönlichkeit und Massenarbeit. Hier liegt nun der Gedanke nahe, alles Große in der Welt dem Genie und

der Arbeit einzelner Männer und Frauen zuzuschreiben, die gegen die Vorurteile der Masse ankämpften, sie besiegten und den Fortschritt herbeiführten; andererseits die Ansicht, die Bedeutung der einzelnen in der Völkerentwicklung gering zu schätzen und den Fortschritt in die Massenwirkung zu legen, die von wirtschaftlichen Grundlagen bedingt sei, nicht von dem Einfluß einzelner.

Dieser Geschichtsmaterialismus war dazu berufen, die Aufmerksamkeit der Geschichtschreiber den wirtschaftlichen Bedingungen und Verhältnissen in der Volksentwicklung stärker zuzuwenden. als es bisher geschehen, wurde aber in seiner Einseitigkeit erkannt und abgewiesen als unfähig, das historische Geschehen zu erklären. (S. W. Rein, Marx oder Herbart? Langensalza Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann]).

Ebenso muß eine rein individualistische Geschichtsbetrachtung als verfehlt angesehen werden. Denn so hoch wir die Kraft und Wirkung der führenden Geister stellen mögen, niemals kommen wir über die Tatsache hinweg, daß auch sie nur im Zusammenhang und in Wechselwirkung mit den treibenden Kräften ihrer Zeit, die in den Massen wurzeln, zu verstehen sind. Die Wahrheit liegt hier in der sorgfältigen Aufdeckung dieser Wechselwirkung zwischen Einzelgeist und Volksseele, nach ihren psychischen Bedingungen erwogen.

Ebenso verhält es sich nun mit der Pädagogik, die ihren Standort zwischen oder über der Individual- und Sozialbetrachtung zu nehmen hat und beiden Seiten gerecht werden muß. Sie hat die Erziehung der einzelnen in steter Beziehung auf die Gemeinschaft darzustellen. Wie letztere erzogen werden könnte ohne durch die einzelnen hindurch, ist schlechterdings nicht einzusehen; ebensowenig ist zu verstehen, wie der einzelne so losgelöst werden könnte von der Gemeinschaft, daß in ihm allein Ausgangspunkt, Verlauf und Endziel genommen würde.

Wenn Aristoteles den Menschen als ein *ζῷον πολιτικόν* bezeichnete, so wollte er damit sagen, daß der Mensch nicht in erster Linie als ein in sich abgeschlossenes Ganzes zu betrachten sei, das sich dann später mit anderen gleichfalls abgeschlossenen menschlichen Einheiten zu politischen Zwecken verbinde. Er wollte vielmehr hervorheben, daß der Mensch von vornherein innerlich bestimmt sei, Glied eines Ganzen zu sein, und zwar ein Glied, das nur in dem Ganzen, dem es angehört, seine Bedeutung zu erlangen, sein eigenartiges Wesen zu entfalten vermag. Denn der einzelne wird erzogen mit Rücksicht auf sein Wirken in der Gemeinschaft; die Bildungselemente, die seinen Gedankenkreis erfüllen sollen, sind ideale Güter der Gemeinschaft, und das Hauptziel, dem der einzelne zugeführt werden soll: charaktervolle Ausbildung seiner individuellen Persönlichkeit, wurzelt ebenfalls in der Gemeinschaft. Es wäre töricht, das ganze Gewicht auf die Erziehung des einzelnen gemäß seiner Eigenart und bloß um seiner selbst willen zu legen, wo doch die Rücksicht auf

die Gestaltung der Gemeinschaft sich gebieterisch geltend macht. Niemand wird leugnen wollen, daß die Erziehung des Individuums sozial bedingt ist, wie umgekehrt die Gestaltung des sozialen Lebens von einer hierauf gerichteten Erziehung abhängt. Die ethische Grundlage der Erziehung weist ganz unzweideutig darauf hin, daß die Gestaltung des individuellen und des sozialen Lebens denselben letzten Gesetzen unterliegt, so daß keines von beiden ohne das andere in seiner Tiefe erkannt und zu richtiger Ausbildung gebracht werden kann. Allerdings nicht eine Ethik, die nur relative Werte kennt und die sittlichen Niederschläge übersieht, in denen als bleibender Gewinn der Entwicklung die ethischen Normen für die Charakterbildung niedergelegt sind. Daß die Kulturgemeinschaft eine objektive sittliche Gesetzgebung im Laufe der Jahrhunderte entwickelt hat, deren Hauptparagraphen im wesentlichen dieselben bleiben, wenn auch ihre Auslegung wechselt, ist eine Tatsache. Sie geht über die Lebensdauer und den Wirkungskreis des einzelnen weit hinaus. Hierin liegt die Bedingtheit der Bildung, an die der Erzieher und der heranwachsende Zögling gebunden ist. In letzterem sind die Dispositionen für die Aneignung der objektiven Normen angelegt; in welcher Weise sie innerlich verarbeitet und zu eigenem Besitz gestaltet werden, hierin liegt die subjektive Freiheit.

Die Erziehung ist darauf gerichtet, die Zahl der einzelnen zu mehrern, die die objektiven Normen zu Lebensmächten für sich und ihr Wirken zu machen bestrebt sind. Die Pädagogik will ihr die rechten Wege dazu weisen. Nenne man sie darum individualistisch! Weil sie aber nicht anders kann, als sich dabei an den bleibenden, absoluten Gehalt der sittlichen, kulturellen Gesamtentwicklung zu halten, nenne man sie sozial! Aber beide Benennungen führen irre! Deshalb sprechen wir nur von einer Pädagogik, die beide Auffassungen in sich vereinigt, so gut wie wir auch nur von einer Ethik reden, die die Lehre der Individual- und Sozialideen umfaßt, die sich innerlich wechselseitig bedingen, ähnlich wie es bei der Individual- und Sozial-(Völker-)Psychologie der Fall ist.

Diese eine Pädagogik will die heranwachsende Generation so erziehen und ausbilden, daß sie in das nationale Ganze hineinwachse, um an der Kulturarbeit teilzunehmen, sie in geistiger und wirtschaftlicher Beziehung zu fördern und sie einem klar erkannten Ideal menschlicher Persönlichkeit und menschlicher Gemeinschaft entgegenzuführen. Zu dieser Förderung gehört nicht eine bloße Anpassung an das Gewordene, sondern ein fester Standpunkt, der das Gewordene nicht bloß zu begreifen, sondern auch zu beurteilen versteht. Dieser Standpunkt kann nicht in der Kulturgesellschaft der Gegenwart genommen werden, oder er ist der Einseitigkeit und teilweiser Wirkungslosigkeit verfallen. Sondern er liegt über ihr, ist ein Ideal, das, wie wir schon sagten, aus tausendjährigen Erfahrungen gewonnen und durch die sittliche Genialität hervorragender Persönlichkeiten über den Durchschnitt und das Mittelmaß auf einen höheren Standort

gehoben worden ist. Nicht in die Wolken hinein, denn dann würde es die Welt überfliegen, wohl aber genügend hoch über die menschlichen Niederungen hinaus, ohne den Zusammenhang mit ihnen zu verlieren, zu dem Zweck, diese allmählich zu sich emporzuziehen.

Die sittliche Bildung hat zwei Hauptseiten, einmal die innere Vollendung des Individuums und weiter die Menschenliebe aus der Erkenntnis, daß der einzelne nicht um seiner selbst willen in der Welt sei und daß er sich selbst nur durch die Vollendung seiner Brüder vollende. Die sittliche Bildung ist Entwicklung von der Abhängigkeit zur Selbständigkeit; aber diese bedeutet nicht Lösung aus der Gemeinschaft, sondern nur Erweiterung der Gemeinschaft selbst zum Bunde der Freien.

Hierauf beruht der Fortschritt. Wenn zwar die Erziehung des Individuums in allen wesentlichen Richtungen sozial bedingt ist, so hängt umgekehrt die Fortbildung des sozialen Lebens in seinen verschiedenen Gestaltungen von der Kraft, dem Verständnis und der Energie der einzelnen ab, auf welche die Erziehung gerichtet ist. Sie möchte jedem den höchsten ihm erreichbaren Wert verleihen, um seiner selbst und der Gesamtheit willen, in der er lebt. Sie will jedem helfen, auf die Höhe des Menschentums hinaufzusteigen, um von hier aus den Geist der Gemeinschaft mit zu bestimmen und weiter zu entwickeln in dem Ausblick auf einen unendlichen Fortschritt.

Pestalozzi hat uns in »Lienhard und Gertrud« ein ergreifendes Gemälde menschlichen Lebens gezeichnet, das die inneren Beziehungen aufdeckt, die zwischen der Hebung eines Gemeinwesens und der inneren Vervollkommnung der dazu gehörigen einzelnen bestehen. Und wie recht hat er, wenn er 1809 an Nicolovius schreibt: »Der Mensch als Masse hat keine Tugend, nur das Individuum hat sie. Der Staat als solcher hat keine, er hat nur die Kraft, die Tugend der Individuen zu benutzen. Die muß aber vorerst da sein. Menschen, die die Masse der Menschen tugendhaft und kraftvoll handeln machen wollen, ehe Tugend und Kraft in den Individuen da ist, führen den Staat leicht irre, indem sie das Äußerliche der Tugend und Kraft den Menschen einüben, ohne das Wesentliche der Sache in ihrem Innern vollendet sicher zu stellen.«

Es darf nie vergessen werden, daß die Elemente der sozialen Organismen, die menschlichen Individuen, selbst organische Einheiten sind und darum selbst Zwecke derart, daß sie niemals in dem sozialen Leben als Mittel vollständig aufgehen sollen. Das soziale Ganze erhält erst Leben im Bewußtsein der einzelnen. Dieses Bewußtsein steht dem sozialen Körper ganz anders gegenüber wie die Zelle gegenüber dem körperlichen Organismus. Denn dieses Einzelbewußtsein ist nicht bloß Bestandteil des Ganzen, sondern eine selbständige Kraftquelle innerhalb des gesellschaftlichen Organismus. Wie reich sie fließt, das ist für die Gesamtheit sehr bedeutungsvoll; darum muß sie sorgfältig gehütet werden in ihrem individuellen Leben, das in unergründliche Tiefen hinabreicht.

Mit Recht ist gesagt worden, daß am Anfang allen Fortschritts die Erziehung der einzelnen Seele stand. Das war das große Glück der deutschen Entwicklung, daß wir vor der Entfaltung der wirtschaftlichen und politischen Ziele eine Periode gehabt haben, die alles auf die Vervollkommenung der Einzelmenschen durch Erziehung absah, in der die Losung galt: Schafft Menschen, die an etwas Großes glauben, an ihre eigene Pflicht und an ihre Kraft! Als dann der Sozialismus aufkam und verkündete, daß der einzelne nichts sei und daß er nur in der Menge und in der Organisation etwas bedeute, daß der Mensch ein Produkt der Verhältnisse sei und daß ihm durch Änderung der Verhältnisse geholfen werden müsse, wurde diese Wahrheit verschüttet. Wer aber soll die Verhältnisse ändern? Ändern sie sich von selbst? Und nach welcher Richtung? Bei Beantwortung dieser Fragen wird man bei der Wahrheit anlangen, daß die einzelnen erzogen werden müssen, damit überhaupt die Organisationen und Einrichtungen so gestaltet werden können, daß sie Segensreiches zu schaffen vermögen. Dazu gehört Charakter und Hingabe. Beides ist aber nicht Produkt der Verhältnisse, sondern beides will sorgfältig geweckt, gepflegt und gesteigert werden durch die Ideen der Pflicht und der Verantwortung. Auf diesem Wege können die Gegensätze von Einzelwesen und Gesamtheit, die unleugbar vorhanden sind, Gegensätze von persönlichem Wert und dienstbarer Einordnung, von sittlicher Freiheit und geschichtlicher Gebundenheit zur Versöhnung gebracht werden.

Es ist ein bekanntes Wort, daß die moralische und die psychologische Welt in zwei Spitzen auslaufen, in eine individuelle und eine soziale. Wir sprechen von Einzelseelen und der Volksseele; von der Sittlichkeit des einzelnen und dem sittlichen Zustand der Gemeinschaft. Aber beides schließt einander nicht aus. Vielmehr besteht zwischen beidem eine stete innige Wechselwirkung. Die Gemeinschaft ist doch nicht eine bloße Summe von Einzelposten, sondern eine organische Zusammenfassung von Gliedern, von denen jedes ein eigenartiges Innenleben führt, das zwar in Beziehung zum Gesamtleben steht, gebend und nehmend, aber doch Wert und Bedeutung für sich zu beanspruchen ein Recht hat. Der einzelne ist in gewissem Sinne nicht bloß Mittel für einen außer ihm liegenden Zweck, sondern er ist auch Zweck für sich. Deshalb kann auch der Geringste eine Ausbildung seines Innern zur Höhe des Menschentums hin beanspruchen.

Und diese Fürsorge für den einzelnen steht naturgemäß im Vordergrund der erzieherischen Tätigkeit und Überlegung. Diese hat es mit einzelnen Individuen zu tun, die sich empor entwickeln sollen unter planmäßiger Leitung. Ihnen ist das Herz des Erziehers zugewendet, verbunden mit der Teilnahme für die Gemeinschaft. Will er diese aber tugendhaft und kraftvoll handeln machen, so kann es nur dadurch geschehen, daß Tugend und Kraft in dem einzelnen sichergestellt sind. Die Beeinflussung der Masse führt, wenn es nicht ein

bloß äußeres Inbewegungsetzen sein soll, durch die Beeinflussung der einzelnen hindurch. So nehmen wir notwendigerweise den Ausgangspunkt im einzelnen. Und auch der Verlauf der erzieherischen Maßnahmen wird durch die Rücksicht auf den einzelnen beeinflusst, insofern seine physische und psychische Beanlagung fortwährende Aufmerksamkeit fordert, wenn der Plan gelingen soll. Wir stimmen hierin Professor Natorp bei, wenn er in seiner Sozialpädagogik S. 215 schreibt: »Nun handelt es sich hier um nichts anderes als die Vollendung menschlicher Bildung. Es handelt sich darum, daß als Zweck des Menschendaseins, und zwar jedes, auch des geringsten, nicht Wirtschaft und Recht, nicht das Leben der Arbeit allein und das öffentliche Leben, sondern die Höhe des Menschentums selbst tatsächlich und nicht bloß theoretisch zur Anerkennung gebracht werden muß.«

Das alles aber heißt den Zögling nicht loslösen aus der Gemeinschaft. Kein Mensch lebt für sich allein. Alles, was er kann, hat er von andern gelernt; alles, was er leistet, ist nur Fortsetzung von Arbeiten, die vor ihm begonnen wurden. Alle jene Geschlechter, die vorzeiten den Urwald gerodet haben, die den ersten Acker pflügten, die erste Axt erfanden, unsere Dörfer und Städte bauten, unsere Sprache bildeten, wirken in uns und durch uns weiter. Wir fangen da an, wo sie aufhörten. Wir fühlen uns damit hineingestellt in den langen Zug derer, die der Zukunft entgegen wandern. Dann erst werden wir ganze Menschen, die des Lebens Last und Mühe tragen im Glauben an gemeinsame Ziele, die dem Leben Sinn und Wert verleihen. Das ist auch der geheime Sinn der Religionen, daß sie den Menschen in die Gemeinschaft hineingebunden haben. Wir alle wandern in gewissem Sinne im Dunkeln, nur soviel ist für jeden deutlich, daß er seine nächste Umgebung zu erkennen vermag. Er kennt seine Familie, seinen Arbeitskreis, seine Mitkämpfer, sein Volk, ja er wird berührt von großen, allgemeinen Menschheitsbewegungen. In dieser Umgebung strebt er auf zur Vollkommenheit, bis er soviel aus sich heraus schafft und nützt, als ihm möglich ist. Mag er stark oder schwach sein, etwas kann er immer tun. So fühlt er sich als Mitarbeiter am gemeinsamen Fortschritt. Es ist, als hörte er Töne der großen Weltmusik und brächte es fertig, seine Schritte nach dem Rhythmus dieser Töne einzurichten. Er steht nicht allein, hinter ihm, neben ihm, vor ihm sind viele andere. Alle strecken sich nach vorn, suchend nach dem hohen Ziele der Vervollkommenung.

So ist es ein Ding der Unmöglichkeit, den Menschen aus der historischen und der sozialen Bedingtheit herauszunehmen, selbst wenn wir es wollten. Durch die Geburt in eine religiöse und nationale Gemeinschaft hineingestellt, wird es dem Erzieher von selbst zur Pflicht, den Zögling in die Arbeit dieser Gemeinschaft einzuführen, in Wirtschaft und Recht, Kunst und Wissenschaft, Sittlichkeit und Religion. Die Hauptsache dabei aber ist und bleibt dies: Zu einem sittlichen Charakter soll der Zögling herangebildet werden. Darin liegt die Höhe

der Einzelbildung und zugleich die Wechselwirkung mit der Gesamtbildung. Denn der Charakter muß sich betätigen im Leben: in der Mitarbeit innerhalb der sozialen Faktoren, die, unabhängig vom einzelnen entstanden, ihn in ihre Mitte aufnehmen und von ihm rüstiges Mitschaffen erwarten. Dieser Ausblick auf die Lebenskreise, in denen der einzelne arbeiten wird, gibt der Individualerziehung das Gepräge der Gemeinschaftserziehung. Der Inhalt, den die Kulturgemeinschaft verwaltet, schreibt bestimmte Richtlinien für die zunehmende Bindung des heranwachsenden Geschlechts an die großen Gemeinschaften vor, in denen das öffentliche Leben des Volkes sich bewegt.

Erziehung findet statt um des einzelnen und um der Gemeinschaft willen. Die Erziehung des einzelnen verläuft sozial, die der Gesellschaft individual, d. h. durch den einzelnen hindurch.

So löst sich uns der Streit der Individual- und der Sozialpädagogik in der Formel auf, daß es nur eine Pädagogik geben kann, die beide Betrachtungen in das rechte Verhältnis zu setzen weiß. Die Individualauffassung betont das Recht der Einzelpersönlichkeit und heißt den psychologischen Bedingungen des Einzelwachstums bis in die feinsten Verästelungen nachgehen; die Sozialbetrachtung verhütet eine Überspannung des Einzelrechts und legt die Berücksichtigung der sozialen Kreise, in denen der Zögling später wirken soll, nahe. Beide aber werden zusammengehalten durch eine Ethik, die für das Einzelleben ein Idealbild der Persönlichkeit und für das Gemeinschaftsleben ein Idealbild des gesellschaftlichen Organismus zu zeichnen versteht, um von dem Boden der Wirklichkeit aus die Jugend weiter zu führen, auf daß von Geschlecht zu Geschlecht ein sicherer Fortschritt gewährleistet sei.

Damit wird ausgesprochen, daß die Erziehung des Individuums in jeder wesentlichen Richtung sozial bedingt ist. Hierin tritt der erziehlische Einfluß der Gemeinschaft auf das Individuum hervor. Andererseits wird die wissenschaftliche, künstlerische, religiöse, moralische und wirtschaftliche Gestaltung des sozialen Lebens von Grund aus bedingt durch eine darauf gerichtete Erziehung der einzelnen. Hierin wird die Erziehung der Individuen für die Gemeinschaft betont und der Gedanke einer steten inneren Wechselwirkung der beiden Faktoren festgehalten.

Blicken wir aber von hier aus zurück in die Geschichte der Pädagogik, so treffen wir auf einen Wechsel in den Anschauungen, die bald mehr der individualen, bald mehr der sozialen Betrachtungsweise zuneigen.

Im Laufe der Jahrhunderte ist bald die eine, bald die andere stärker hervorgetreten im Zusammenhang mit herrschenden kirchlichen oder politischen Strömungen. Zuweilen haben sie sich so eng ineinander verschlungen, daß es schwer ist, die Faden voneinander zu lösen.

1. Daß im Altertum die Bedeutung des Individuums hinter der sozialen Betrachtung zurückstand, beweist die Tatsache, daß, wenn die Griechen über Jugendbildung sprechen, es zu praktischen Zwecken

geschieht und in engem Zusammenhang mit Untersuchungen, die auf Gesellschaft und Staat gerichtet sind. Die Erziehungsschule des Pythagoras zu Kroton verfolgte bestimmte sittliche und politische Grundsätze zu dem ausgesprochenen Zweck, durch Zucht und Unterricht eine sittliche und politische Wiedergeburt des griechischen Volkes herbeizuführen. Platons »Politeia« vertritt die Forderung: Der ideale Staat braucht ideale Bürger — darnach richtet sich das Erziehungssystem. Auch die Erziehung des Aristoteles hat einen sozialphilosophischen Charakter. Die Erziehung richtet sich nach der Verfassung und ist deren erhaltendes Moment.

2. Mit der antiken Anschauung hat das Christentum vollständig gebrochen. Es verkündete das Recht jeder einzelnen Menschenseele, die weder eine Ware ist, die man beliebig veräußern, noch ein Glied unter vielen, das man einfach einordnen kann, sondern jede einzelne Menschenseele besitzt einen selbständigen Wert für sich. Damit war das Recht des einzelnen gegenüber den sozialen Gebilden hoch gehoben und der Ausbildung des einzelnen um seiner selbst willen die Bahn frei gemacht. Nicht das Staatsinteresse, dem der einzelne sich unterzuordnen hat, das den einzelnen vernichten kann, wenn er untüchtig erscheint, gibt den Ausschlag, sondern die Bedeutung der Einzelseele, die vom Diesseits in die ewige Heimat schaut und für diese, für das Gottesreich, sich vorzubereiten hat.

Damit wird eine Auffassung auch in die Ausbildung der Jugend hineingetragen, die bis in unsere Tage fortwirkt, wenn sie auch zeitweise vergessen wurde.

Je mehr nämlich das Christentum in Kirchentum aufging, um so mehr wurde die Wahrheit der christlichen Lehre verdeckt. Galt im Altertum der einzelne nur so viel, als er zum Wohl und Gedeihen des Staates etwas beizutragen vermochte, so wurde seine innere Selbständigkeit im Laufe des Mittelalters immer mehr in Frage gestellt, weil der einzelne der einen großen Erziehungsanstalt, der Kirche, vollständig unterworfen wurde. Auch die Entwicklung des Ritterstandes änderte daran im wesentlichen nichts. Wenn die Jugend dieses Standes zunächst in diese soziale Schicht hineinwuchs, so ordnete sie sich damit zugleich dem kirchlichen Staate ein. Und mit dem Aufblühen des Städtewesens und dem Emporkommen des bürgerlichen Standes geschah ein Gleiches mit der Jugend der städtischen Gemeinwesen. Die Kirche war die oberste, alles beherrschende Macht; ihr hatten sich die einzelnen zu beugen, wenn sie nicht gebrochen sein wollten. Sie bildete ein geschlossenes System kirchlicher Sozialpädagogik aus.

Schon aber war durch den Einfluß humanistischer Ideen das Recht der menschlichen Persönlichkeit an Freiheit der Wissenschaft und Kunst zu neuer Anerkennung gekommen; Luther hob nun das urchristliche Prinzip der Gewissensfreiheit, das durch die kirchliche Autorität verschüttet worden war, ins volle Licht.

Aus der Empörung gegen eine verdorbene Geistlichkeit und gegen eine von apostolischen Traditionen so weit abgefallenen Kirche

trat Luther für die Freiheit eines Christenmenschen ein und machte dadurch die Bahn frei für die Bewegung aufstrebender Geister. Man muß die Gebundenheit des einzelnen im Mittelalter ins Auge fassen, die Gebundenheit des Handwerkers an die Zunft, des Bauern an den Grundherrn, des Vasallen an den Lehnsherrn, der Wissenschaft und Kunst an die Kirche, der Schule an die Kirche, jedes einzelnen an den Beichtstuhl, man muß diese durchgängige Unfreiheit betrachten, um die Tat Luthers recht würdigen zu können. Es ist kein Zufall, daß die Reformation der Kirche, d. h. die Beseitigung des Gewissenszwanges, von einem Deutschen vollzogen wurde. In ihm bricht die Empörung der germanischen Seele gegen ungermanische Seelentyrannie durch. Und diese Befreiung der Persönlichkeit übt eine ungeheure Wirkung auf das geistige Leben der Völker aus. Das sollten alle die sich vor Augen stellen, die geneigt sind, Luthers Person und Werk gering zu schätzen, weil sie nur den Rest von Gebundenheit in Luther sehen, von dem er sich als ein Kind seiner Zeit nicht befreien konnte. Nicht des Abendmahlstreites darf man sich erinnern, wenn man Luthers gedenkt, sondern dessen, daß er in dem Kampf zwischen Freiheit und Unfreiheit sich auf die Seite der Freiheit gestellt und ihr zur Macht verholfen hat trotz seiner Theologie, die in einer historischen, aus Judentum und Griechentum hervorgewachsenen Dogmatik wurzelt.

3. Seit den Tagen der Reformation erhält das Erziehungsziel eine individuelle Fassung. Es heißt nicht mehr: Gläubige Unterwerfung unter die Autorität der Kirche, sondern es heißt: Ein Christenmensch, der aller Dinge Herr ist durch den Glauben und aller Dinge Knecht durch die Liebe. Es wird damit das höchste Ziel aller Menschenbildung: Religiöse und sittliche Freiheit, festgelegt. Damit hatte Luther die menschliche Persönlichkeit in ihre unveräußerlichen Rechte wieder eingesetzt. Daß sie unverlierbar wurden, dafür mußte immer und immer wieder die Erziehung sorgen. Und zugleich durfte sie die soziale Seite dieses Zieles nicht verschütten lassen. Denn wenn auch die individuelle Bildung des Menschenkindes zur christlichen Freiheit zum Ausgangspunkt der neuen Erziehung gemacht wurde, so verbanden sich damit soziale Forderungen: nicht für die Kirche allein, sondern auch für das Leben in der Familie, im Staat und im Beruf soll die Jugend geschickt gemacht werden. Die Bildung zur Freiheit schließt die Betätigung in den gesellschaftlich-kulturellen Aufgaben ein und verleiht ihrer Kraft erst den nötigen Wirkungskreis.

Diese eigenartige Verbindung von individueller und sozialer Betrachtung hat vor allem Comenius, der große Prophet des 30jährigen Krieges, betont. Seine Schulorganisation geht unter den unsagbaren Wirren und Greueln jener Zeit von dem Gedanken einer Rettung der Gemeinschaft durch die Erziehung aus. Aber ihren psychologischen Bedingungen nachgehend, wird er auch in Lutherschem Geist der individuellen Aufgabe gerecht, die ihr gesteckt ist. Dadurch unterscheiden

sich seine Forderungen aufs schärfste von den Zielen und Wegen der jesuitischen Sozialpädagogik, die nichts weiter will als Unfreiheit des einzelnen, blinde Unterwerfung unter die Autorität der Kirche, durchgehenden Gehorsam unter ihre Anordnungen. Jesuitenpädagogik ist in der Tat konsequente Sozialpädagogik in kirchlichem Gewand. Der einzelne gilt nichts, der kirchliche Verband alles.

Der Einfluß des Comenius, der im Herzogtum Gotha unter Herzog Ernst dem Frommen feste Wurzeln geschlagen hatte, machte sich später in der Wirksamkeit A. H. Franckes in Halle geltend. In dem tieferinnerlich empfundenen Glaubensleben des Pietismus, dessen Ziel auf die Brechung des dem Menschen innewohnenden bösen Eigenwillens gerichtet war, um dem Geiste der Heiligung Raum zu schaffen, schien die Auffassung der Erziehung einseitig dem Individuum zugewendet zu sein. Es darf aber nicht übersehen werden, daß A. H. Franckes Blick auch auf die praktisch-sozialen Pflichten des heranwachsenden Zöglings gerichtet war. Wie hätte er sonst die Realien pflegen und der Sorge für die Volksbildung nachgehen können? Bei seinen Nachfolgern hat sich der Pietismus allerdings in einseitige Betonung der inneren Erweckung verloren. Mit ihrer Weltflüchtigkeit haben sie aber auch dem Pietismus den Boden entzogen.

4. Die Aufklärungszeit berührt sich mit dem Pietismus insofern, als sie auch ihren Standort im Subjekt nimmt. Sie ist wesentlich individualistisch und mußte es sein, da sie ja auf die Beseitigung der Vorurteile und die Aufhellung der Köpfe gerichtet war. Von ihr hat auch der Liberalismus seinen individualistischen Zug erhalten, von dem er sich nur schwer befreien kann. Die Pädagogen der Aufklärung betrachteten die Jugendbildung ebenfalls unter individualistischem Gesichtswinkel. Sie untersuchen nur die Verhältnisse, die zwischen Erzieher und Zögling spielen. Damit wird aber die Betrachtung ungebührlich eingeengt. Am schärfsten tritt dieser Standpunkt bei Rousseau hervor, der seinen Zögling losreißen wollte von Vergangenheit, Zivilisation und Gesellschaft, weil er diese für verdorben hielt, um den so Isolierten an der Natur gesunden zu lassen. Er glaubte das Erziehungswerk in seiner Eigenart zu fassen, stellte es aber damit abseits vom Leben und entzog ihm den Boden. Das vermeiden die Philanthropisten, obwohl sie in seiner Atmosphäre atmen. Sie sind aber zu praktisch gerichtete Leute, um die individualistischen Verirrungen gutzuheißeln! Nicht für den Himmel der Theologen, sondern für das diesseitige Leben, ist ihr Losungswort. So wertvolle und glückliche Anregungen sie im einzelnen gegeben haben, konnten sie wegen ihres utilitaristischen Zuges doch keinen dauernden und geschlossenen Einfluß ausüben.

5. Dies fiel dem edlen Schweizer Pestalozzi zu. Er gehört zu den Pfadfindern einer naturgemäßen individuellen Erziehung und zu den Bahnbrechern für eine gesunde soziale Bildung. Die Einseitigkeit der Aufklärung ist bei ihm überwunden. Volkserziehung von unten und von innen heraus ist das Thema seines Lebens und seiner Lehre.

Diese ist ganz durchsättigt von sozialem Geiste. Durch Erziehung zur Selbsthilfe will er das Volk retten. Mittel hierzu ist die Arbeit. Sie weckt die physischen und geistigen Kräfte des Menschen. Das Bewußtsein ihres Wertes wird zu einer Macht, die die Menschen verbindet und das bloß äußerliche Tun zu einem sittlichen erhöht. »Lienhard und Gertrud« ist ein Gemälde menschlichen Lebens, das die inneren Beziehungen uns zu zeigen versucht, die zwischen der Hebung eines Gemeinwesens und der inneren Ertüchtigung der dazu gehörigen einzelnen besteht.

Beeinflußt von Pestalozzi entrollte Fichte in seinen »Reden an die deutsche Nation« das Ideal einer Staatserziehung, um ein neues Volk auf neuer Grundlage zu schaffen. Der national-politische Gedanke, aus dem Druck der Fremdherrschaft erwachsen, wird zum führenden Gesichtspunkt. Das war das Gegenstück sowohl zum Individualismus der Aufklärung, wie zu dem aristokratischen Individualismus des Neu-Humanismus, der in der Bildung zur klassischen Höhe des Hellenentums das Ziel des einzelnen sah.

6. Schleiermacher bringt zwar auch die Erziehung in ein näheres Verhältnis zum Staat, aber er bestimmt die Aufgabe der Erziehung doch als eine doppelte: 1. Die Entwicklung der Persönlichkeit des einzelnen: die individuelle Aufgabe und 2. die Ausbildung desselben zur Ähnlichkeit mit dem größeren moralischen Ganzen, dem er angehört: die soziale Aufgabe. Die Erziehung soll nach ihm den Menschen bilden für die eigentümliche Beschaffenheit der verschiedenen großen Lebensgemeinschaften, aber auch zugleich die Kraft und die Freiheit in dem Zögling entwickeln, um den Unvollkommenheiten entgegen zu arbeiten. Individuale und soziale Erziehung sollen sich also nicht ausschließen, sondern sie sollen ineinandergreifen. Dem Rechte des Individuums soll nicht in größerem Maße Rechnung getragen werden, wie dem Rechte des moralischen Ganzen, dem der einzelne zugehört. Die moralische Welt dreht sich um zwei Angelpunkte: um die sittliche Höhe der Einzelpersönlichkeit und um die sittliche Kraft des sozialen Organismus. Beide stehen in inniger und steter Wechselwirkung. Die Erziehung hat den Zögling in diesen Zusammenhang hineinzuführen.

7. Einen ähnlichen Standpunkt nimmt Herbart ein. Wenn seine pädagogischen Schriften allerdings im wesentlichen dem binären Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling nachgehen, wodurch eine Vertiefung, Bereicherung und Sicherung der methodischen Maßnahmen dem Erzieher dargeboten wird, die man nicht gering schätzen darf, so fehlt doch auch der soziale Charakter seiner Pädagogik durchaus nicht. Dies wird schon durch seine Ethik, die ihm ja für Pädagogik als zielsetzende Grundwissenschaft gilt, gewährleistet. Denn sie hat nicht nur die Normen für das Einzelleben, sondern ebenso für das Gemeinschaftsleben zu entwickeln. Im ersten Kapitel seines Umrisses pädagogischer Vorlesungen zählt er die individual- und sozialetischen Ideen auf und fordert, daß die Erziehung damit in Einklang gesetzt

werde. Namentlich hat das Verwaltungssystem (§ 15) einen wichtigen Bezug auf Pädagogik, indem jeder Zögling, ohne Unterschied des Standes, gewöhnt werden muß, sich anzuschließen, um für ein geselliges Ganze brauchbar zu sein. Wenn Herbart ferner ausdrücklich eine Erziehung im engeren und weiteren Sinn unterscheidet, so denkt er bei letzterer an die Rücksichtnahme auf die sozialen Faktoren. Seine Unterrichtslehre bestimmt als Ziel: Erweckung eines vielseitigen Interesses. Unter den Interessengruppen nimmt das soziale Interesse einen hervorragenden Platz ein. Der Inhalt der Bildung wird aus dem Schatz dessen genommen, was Menschen je empfunden und erdacht haben. Um die ethische Bildung der heranwachsenden Generation zu übermitteln, will er, daß sie die Hauptformen der Gesellschaft auf klassischem und nationalem Boden durchlaufe, um mit den Pflichten vertraut zu werden, die jeder gegen die Gemeinschaft zu erfüllen hat. So verbindet sich die Sorge für das Heil des einzelnen auch bei Herbart mit der Sorge für den einzelnen als Mitglied der Gemeinschaft, wobei die Fürsorge des Erziehers sich unmittelbar auf den einzelnen, mittelbar auf die Gemeinschaft richtet.

Einer seiner Anhänger scheint allerdings einen schroff individuellen Standpunkt einzunehmen: Ziller. Er schreibt in seiner Einleitung in d. Allg. Päd. (Leipzig 1856) S. 2: »Wir werden ferner nicht daran denken, den Zweck der Erziehung außerhalb des einzelnen zu suchen. Wir werden diesen also nicht dazu benutzen wollen, um aus der Familie, aus dem Staate, aus der Menschheit etwas zu machen und sie bestimmten Zielen entgegenzuführen. Die erziehende Tätigkeit muß in dem einzelnen ihren Ausgangspunkt, ihren Verlauf und ihr Ende haben. Eine Tätigkeit, die durch den einzelnen hindurch auf die Gesellschaft zu wirken sucht, ist keine erziehende. Den Erzieher als solchen geht es nichts an, daß die Bildung, die der einzelne in sich trägt, auch der Gesellschaft zugute kommt, ja daß die Erhebung der letzteren von dem einzelnen auszugehen hat. Es sind das politische Reflexionen, die außerhalb des pädagogischen Gesichtskreises liegen.«

Hier ist der Standpunkt der Individual-Pädagogik in schroffer, an Rousseau erinnernder Weise ausgesprochen. Sie nimmt ihr Ziel aus der Individual-Ethik und sucht das Idealbild menschlicher Persönlichkeit im Zögling zu verwirklichen, unbekümmert um alle die Kreise, die den Zögling später erwarten. Rousseau begründete sein Recht hierzu dadurch, daß er die gesellschaftlichen Kreise als verdorben charakterisierte. Er mußte demnach seinen Zögling möglichst fern von ihnen halten, ihn zurück zu der Natur führen, um ihn hier gesunden zu lassen. Zu einer solchen Auffassung hat Ziller kein Recht. Denn wenn wir auch die Schäden der Gesellschaft in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts sehr scharf beurteilen, so würden sie doch nicht begründen, unsern Zögling aus der Gemeinschaft zu lösen.

Wir stimmen Ziller nur insoweit bei, als er von dem einzelnen erwartet, daß er nicht ohne weiteres den schädlichen Einflüssen der

Gesamtheit sich hingibt, daß er den Mut hat, herrschenden Strömungen sich entgegenzustemmen und seine bessere Überzeugung überall zu vertreten.

Den schroffen Standpunkt, den Ziller in der Einleitung in bezug auf den Erziehungsbegriff einnimmt, hat er später übrigens nicht aufrecht erhalten, ein Zeichen dafür, daß eine konsequente Individual-Pädagogik an sich ein Unding ist. Sowie er der Erziehungsarbeit näher tritt, drängt sich ihm die Wahrheit auf, daß der sittlich-religiöse Charakter außerhalb der Gemeinschaft gar nicht in Erscheinung treten kann. Der Charakter der einzelnen kann sich nur im Zusammenleben mit andern vollständig entwickeln, und die Erziehung muß daher schon früh auf die sozialen Faktoren Rücksicht nehmen.

Deshalb wird auch von Ziller das Gemeinschaftsleben in der Schule eifrig gepflegt (Schulwanderungen, Schulfeste, Schulgarten, Schulwerkstatt usw.) und ihre soziale Bedeutung von ihm betont. Auch er will, daß der Zögling eine ethische Bildung empfangen und zu diesem Zwecke die Hauptformen der Gesellschaft auf biblischem und nationalem Boden durchlaufe, um die Pflichten kennen zu lernen, die er gegen die Gemeinschaft zu erfüllen hat. Und indem er den Begriff der Arbeit in den Mittelpunkt des naturkundlichen und des geschichtlichen Unterrichts rückt, zeigt er deutlich an, wie das Individual- und Sozialprinzip sich fortwährend gegenseitig durchdringen.

8. Der geschichtliche Rückblick lehrt, daß in der Auffassung der Pädagogik bald die Individual-, bald die Sozialbetrachtung vorwiegt. Nachstehende Übersicht zeigt es uns. Erstere führt sich mit dem Christentum ein als ein notwendiger Rückschlag gegen die Einseitigkeit des Altertums, letztere pflegt mit besonderer Stärke da wiederzukehren, wo die Not des Ganzen und der Gedanke an seine Rettung und Erhaltung alle Blicke gefangen nimmt. Aber in hervorragenden Vertretern der Erziehungswissenschaft finden wir auch bereits einen Ausgleich und eine Vereinigung der beiden Standpunkte in Angriff genommen. Sie sind uns vorbildlich. Auch unsere Pädagogik versucht es, beide Seiten der Erziehungstätigkeit, die Rücksicht auf das Recht des einzelnen und die Rücksicht auf die Bedürfnisse der Gemeinschaft, in das rechte Verhältnis zueinander zu setzen und ihren inneren wechselseitigen Beziehungen nachzugehen.

Pädagogik		
Individual-Betrachtung	Verbindung	Sozial-Betrachtung
—	—	—
Christentum (Einzelseele)	Luther Comenius A. H. Francke	Altertum: Staat Mittelalter: Kirche (Jesuiten-Pädagogik)
Rousseau Aufklärung Neu-Humanismus »Vom Kinde aus«	Philanthropisten Pestalozzi Schleiermacher Herbart	Fichte (Staatserziehung) Marx, (sozialist. Partei- erziehung)

§ 6

I. Verhältnis der Pädagogik zu den Grund- und Hilfswissenschaften: Ethik, Psychologie, Medizin (Physiologie und Hygiene)

Die systematische Pädagogik ist in ihrem Ausbau auf die Gesamtphilosophie, im wesentl. auf die beiden Grundwissenschaften, Ethik und Psychologie, ferner auf eine Hilfswissenschaft, die Medizin mit der Physiologie und Hygiene angewiesen. Wenn sie das Ziel ins Auge faßt, berührt sie sich mit der Ethik, der Wissenschaft, die das Ziel alles Menschenlebens zu bestimmen sucht; wenn sie nach den Mitteln und Wegen der Erziehungsarbeit forscht, wird sie einesteils auf die Gesetze hingewiesen, die dem geistigen Fortschritt zugrunde liegen, andererseits auf die körperlichen Bedingungen, die das physische Wachstum bedingen. Damit bieten Psychologie und Physiologie ihre Dienste an.

1. Verhältnis der Pädagogik zur Ethik

Während die theoretische Philosophie die Normen für das Erkennen behandelt, will die praktische Philosophie oder Ethik die Normen für das Handeln des Menschen aufsuchen. Sie erklärt nicht das, was ist, sondern sie zeigt das, was sein soll. Sie stellt die Maßstäbe für die Bestimmung von Wert und Unwert der Dinge zusammen; sie umfaßt die Wertschätzung des Seienden.

Niemand kann sagen, woher wir gekommen sind und wohin wir gehen. Das gehört zu den unerklärbaren Welträtseln. Aber wir sind da, und weil wir da sind, versuchen wir es, unserem Dasein einen Sinn zu geben. Dies tun wir damit, daß wir nicht planlos in den Tag hineinleben, sondern daß wir uns Ziele stecken, denen wir nach-eifern. Die praktische Philosophie will uns das höchste Ziel menschlichen Lebens, in dem die tiefste Beseligung liegt, aufzeigen. Damit ist gesagt, daß sie die Führung unter den philosophischen Disziplinen übernimmt. In ihr liegt der Schwerpunkt jeder Weltanschauung, insofern von ihr das praktische Verhalten des Menschen prinzipiell bestimmt und zur Lebensauffassung wird.

Da wir Menschen aber wollende Wesen sind, so können wir uns bei der Zeichnung eines solchen Zieles nicht beruhigen. Durch unsere Arbeit wollen wir eine Gestaltung der Dinge, angemessen dem höchsten menschlichen Zwecke, herbeiführen. Wir wollen das menschliche Leben seinem Zweck, seiner Bestimmung gemäß einrichten. Darin eben liegt die höchste Befriedigung unseres rätselvollen Daseins.

Als Ergebnis der Spekulation über den Zweck des menschlichen Lebens legt nun die praktische Philosophie als Ideenlehre gefaßt eine Zeichnung von sittlichen Idealen vor, zu denen wir uns erheben sollen, um unserer Aufgabe gerecht zu werden. In diesen Idealen sind die Musterbilder gegeben für den Willen, für das Einzel- wie

für das Gesamtwillen; sie bilden ein System von Willensbestimmungen, die als Niederschlag der sittlichen Entwicklung einen selbständigen, absoluten Wert für sich in Anspruch nehmen.

Die Ethik gibt diese Zeichnung, aber sie kümmert sich nicht darum, wieviel oder wie wenig von ihren Idealen jemals ausgeführt werde; ihr ist es vollkommen gleichgültig, wie große oder geringe Schwierigkeiten mit der Einführung der Ideale ins Leben verbunden sind. Deshalb bedarf die Ethik einer Ergänzung durch eine Wissenschaft, die zu zeigen hat, wie die idealen Forderungen dem Leben genähert und in ihm immer mehr eingebürgert werden können. Diese Aufgabe fällt der inneren Politik mit Beziehung auf das Leben der Erwachsenen und der Pädagogik zu, die dem nachgeht, wie durch rechte Erziehung der Jugend die Herrschaft der sittlichen Ideen eingebürgert und verbreitet werden kann. So treibt die Ethik von selbst zur Pädagogik. Sie ist demnach in gewissem Sinne angewandte Ethik. Sie will dieser zur Wirksamkeit im Leben verhelfen, den Abstand zwischen Ideal und Wirklichkeit verringern, mit daran arbeiten, daß die theoretische Ethik zur Kulturmacht werde. Denn das Leben und der Weltlauf stellen der Verwirklichung der sittlichen Ideen sowohl äußere als innere Hindernisse in den Weg, die durch angestrengte Arbeit beseitigt werden müssen. An der Beseitigung dieser Hindernisse arbeitet die Erziehung mit, die in rationeller Weise nach den Weisungen der Pädagogik verfährt.

Sie bemüht sich um die Gestaltung des werdenden Geschlechts und arbeitet damit der inneren Politik vor, die eine Beeinflussung der Erwachsenen, ebenfalls auf der Grundlage der Ethik, anstrebt. Wenn ihre Tätigkeit zunächst auf die einzelnen jugendlichen Geister gerichtet ist, so wird damit zugleich ihr Blick auf die gesellschaftlichen Kreise geöffnet, in denen später die einzelnen sich betätigen sollen. Damit tritt sie in Verbindung mit Untersuchungen, die auf die sozialen Phänomene gerichtet sind.

Bei diesem engen Verhältnis zwischen Ethik und Pädagogik ist es Sache der letzteren, genau zu prüfen, welchen ethischen Standpunkt sie einnehmen soll. Denn die ethische Grundlage bestimmt den Charakter des pädagogischen Systems.

Hierbei erhebt sich nun eine Schwierigkeit, die hier nur kurz umschrieben werden soll, da sie im nachfolgenden Teil, in der »Grundlegung«, eingehender Betrachtung unterzogen wird. Sie besteht in der Frage: In welcher Ethik soll die Pädagogik ihre Begründung suchen?

Die bekannte Skepsis Schleiermachers, die es aufgab, an eine bestimmte Ethik sich anzuschließen, da es kein von allen anerkanntes ethisches System gäbe, ist von Neueren, namentlich von Dilthey, wieder aufgenommen worden mit der Behauptung, daß die Ethik das Ziel des Lebens nicht allgemeingültig zu bestimmen vermöge. Dasselbe sei immer historisch bedingt und deshalb nur von relativer Gültigkeit. Mit dem Wechsel der Kulturepochen sei es selbst einem beständigen

Wechsel unterworfen. Infolgedessen sei auch das vom Lebenszweck abhängige Erziehungsziel durchaus historisch bedingt.

Diese ethische Skepsis hat unzweifelhaft recht, wenn sie ein historisch bedingtes Ziel nicht als ein allgemeingültiges gelten lassen will, aber sie hat durchaus unrecht, wenn sie die in den wandelnden Erziehungsidealen bleibenden, konstanten Elemente völlig übersieht. Es ist die Aufgabe einer positiven Ethik, diese bleibenden Elemente, die aus der Entwicklung sich mit innerer Notwendigkeit ergeben haben, klarzulegen und damit genau zu scheiden zwischen dem Absoluten und dem bloß Relativen.

Das Relative haftet an den wechselnden Bildungsidealen der verschiedenen Zeitepochen, an der verschiedenen Anwendung der sich gleichbleibenden Werte innerhalb der wirklichen Welt. Das Absolute besteht aus den durch die Zeiten hindurch dauernden gleichmäßigen konsequenten Wertungen, wie sie in der Sittenlehre Jesu, in Kants und Herbarts Ethik uns entgegentreten.

Aus diesen Bestandteilen setzt die Ethik die Zeichnung dessen zusammen, was als sittlich gilt. Um es zu erkennen, müssen wir in unser Inneres hineinhorchen. Dann werden wir die wahren Werte, die Höhepunkte unseres inneren Lebens erkennen, in denen unser Selbst ruht. Sind wir zu dieser Erkenntnis gelangt, dann müssen wir den Mut und den festen Willen besitzen, diese inneren Werte als das wahrhaft Seiende gelten zu lassen und unser Leben darnach einzurichten in dem Glauben an die allmähliche Emporentwicklung der Geister.

Eine Ethik, die diese höchsten sittlichen Maßstäbe für Gesinnung und Handlung klarlegt und in der Form sittlicher Musterbegriffe ordnet, wird für die Erziehungslehre die geeignetste Grundlage sein. Wie in der Entwicklung der Menschheit diese Begriffe mit steigender Klarheit hervorgetreten sind, so sollen sie nun in der Einzelentwicklung durch den Einfluß der Erziehung als bestimmende Mächte mit steigender Kraft sich geltend machen.

Wo auf die absoluten sittlichen Mächte verzichtet wird, wo man glaubt, mit der psychologischen Grundlage der Pädagogik auszukommen, liegt die Gefahr nahe, Meinungen anheim zu fallen, die nach relativistischer Art einem falschen Freiheitsbegriff huldigen. Von hieraus lehnt man ein feststehendes Erziehungsziel ab, weil es der Kindesnatur Zwang antue und gibt sich zufrieden, aus den jeweiligen Strömungen der Gesellschaft gewisse Richtlinien herauszufinden. Damit wird der Boden der wissenschaftlichen Pädagogik verlassen, um einer Vulgärpädagogik zweifelhaften Charakters Geltung zu verschaffen.

In ihr macht sich die Meinung breit, daß die Ethik unzureichend sei, das Ziel der Erziehung zu bestimmen. Dann wird man ihr auch die Aufgabe absprechen müssen, die Bestimmung des Menschheitszieles festzulegen. An die Stelle der Ethik soll die Kulturphilosophie treten. Dagegen ist nichts einzuwenden, wenn nur zugegeben wird, daß in ihr die Ethik die führende Rolle spielen muß, weil sie allein die festen Grundlagen für die Sicherung des Lebens zu bieten vermag.

2. Das Verhältnis der Pädagogik zur Psychologie

Wesentlich anderer Art ist das Verhältnis der Pädagogik zur Psychologie. Wenn die Aufgabe bekannt ist, welche die Erziehung lösen soll, so gilt die nächste Frage den Mitteln zu ihrer Verwirklichung. Die Ethik gibt, wie wir sagten, die Zielpunkte der Erziehung an, enthält aber nichts über den Zusammenhang der erzieherischen Tätigkeit mit dem zu erziehenden Subjekt und nichts über die Möglichkeit eines Erfolgs. Dieser hängt davon ab, was von der Psychologie über die Möglichkeit geistiger Kultivierung gelehrt wird.

Von hier aus sind die Mittel zu bestimmen, die der Erzieher in Bewegung setzen muß, um das klar erkannte Ziel zu erreichen.

Und zwar ist nicht bloß zu untersuchen, welche Mittel überhaupt dahin führen, sondern es handelt sich vor allem darum zu wissen, in welcher Reihenfolge, in welchen Kombinationen, unter welchen Umständen, in welcher Stärke wir sie wirken lassen müssen, um die einzelnen Zwecke zu erreichen.

Darüber kann nur diejenige Wissenschaft Auskunft geben, welche von den allgemeinen Sätzen handelt, denen das innere Leben des Menschen unterworfen ist, die Psychologie. Diese entscheidet also über die Mittel, welche anzuwenden sind, und gibt Auskunft über ihre Wirksamkeit. Sie lehrt uns die geistige Beschaffenheit des Individuums kennen. Denn der Stoff, den ein Künstler in der Erziehung zu bearbeiten hat, ist, wie wir gesehen haben, zunächst das Individuum. Letzteres liegt nie in allen seinen eigentümlichen Zügen ausgebreitet vor, läßt sich auch nicht a priori konstruieren; es muß vielmehr in dem Innern eines jeden Kindes gesucht werden, noch dazu unter dem Einfluß aller seiner Umgebungen. Das geschieht mit Hilfe der Psychologie. Jeder Künstler muß aufs speziellste mit seinem Stoff bekannt sein, um ein Kunstwerk aus ihm zu bilden. Ebenso wird der Erzieher nichts mit Bewußtsein im Zögling erreichen können, wenn er nicht die psychischen Gesetze kennt, die das Innere regeln.

Dies ist von größter Bedeutung. Denn in der Erziehung handelt es sich um Hervorbringung und Gestaltung psychischer Gebilde infolge äußerer Einwirkungen. Diese Einwirkungen sind nur möglich, soweit es unveränderliche Gesetze gibt, an welche die Entwicklung unseres inneren Lebens gebunden ist. Eine Erziehungstheorie ist nur denkbar unter der Voraussetzung, daß unsere psychischen Funktionen und Zustände einer durchgängigen inneren Gesetzmäßigkeit folgen.

Wir gehen von der Annahme aus, daß in der Beschaffenheit des psychischen Vorganges an sich genommen niemals ein Grund vorliegen kann, das eine Mal so und ein anderes Mal anders zu funktionieren. Die Gesetze, nach denen Empfindungen, Vorstellungen, Gefühle und Strebungen in unserm Bewußtsein mannigfache Verbindungen eingehen und in ihren Assoziationen die merkwürdigen Erscheinungen des reich verzweigten Seelenlebens erzeugen, sind Natur-

gesetze, gleich fest und stetig, wie jene, nach denen die Himmelskörper ihre ewigen Bahnen ziehen. Es ist notwendig, daß der Erzieher mit der Gesetzmäßigkeit des geistigen Geschehens, soweit sie sich uns enthüllt, sich vertraut macht, um von hier aus das Individuelle, das etwa Abweichende und Eigenartige des einzelnen fassen und verstehen zu lernen.

Hierin liegt die tiefe innere Verbindung zwischen Pädagogik und Psychologie, die durch keinerlei Dialektik verdunkelt werden darf. Und wenn auch nicht bestritten werden kann, daß die Eigenart des geistigen Lebens vielfach noch in geheimnisvolles Dunkel gehüllt ist, so ist doch die Psychologie bemüht, in dieses Dunkel immer mehr das Licht der Erkenntnis zu tragen. Sie will das Zustandekommen und die Entwicklung derjenigen Vorgänge als gesetzmäßiger Prozesse bloßlegen, als deren Ergebnis sich das innere Leben dem einzelnen in jedem Augenblick als der ihm zugehörige einheitliche Besitz darstellt.

Die Psychologie ist demnach als eine Selbsterkenntnislehre aufgefaßt worden. Allerdings nicht in dem Sinne, daß der Mensch seine geheimsten Gedanken und Wünsche aus stiller Verborgenheit hervorzieht, um sie vor den Richterstuhl des Gewissens zu stellen — sondern in dem Sinn, daß er einen Blick wirft in das Getriebe seines inneren Lebens, seiner kunstvoll ineinander gegliederten Mannigfaltigkeiten, daß er das Spiel der Kräfte beobachtet, ihre gegenseitigen Beeinflussungen, ihren Streit um die Herrschaft, daß er nach den Gesetzen forscht, die das Auf und Nieder der psychischen Zustände regeln.

Je klarer nun die Psychologie die Gesetzmäßigkeit des geistigen Lebens durchschaut, je deutlicher die einzelnen Vorgänge dargelegt werden können, um so bestimmter und sicherer wird die Pädagogik ihre Maßnahmen treffen können. Von der Psychologie empfängt die Pädagogik die Erkenntnis, wie die Einzelvorgänge im Seelenleben einer den andern beeinflusst. Damit ist die Möglichkeit gegeben, in diesen Kausalzusammenhang absichtlich durch Maßregeln der Erziehung einzugreifen, wenn man auch nicht erwarten darf, daß jeder Gemütszustand des Zöglings so bekannt sei, daß jede mögliche Einwirkung im voraus berechnet werden könne.

Die Verbindung von Psychologie und Pädagogik ist also eine so enge, daß der Fortschritt der letzteren von den Fortschritten, die die erstere macht, geradezu abhängt. Das Schicksal der Pädagogik ist mit dem Schicksal der Psychologie innig verknüpft. Pädagogik ist in Anbetracht der anzuwendenden Mittel angewandte Psychologie. Jeder Fortschritt in der psychologischen Erkenntnis muß auch seine Rückwirkung äußern auf den Fortschritt der Pädagogik.

Dies ist deutlich bei Herbart zu sehen. Seine Reform der Psychologie entsprang dem Bedürfnis der Pädagogik, die Vorstellungen, die nach ihm nicht nur intellektueller Art sind, sondern auch Gemüts- und Willenselemente enthalten, als Kräfte aufzufassen und die Erscheinungen des Seelenlebens aus den gesetzlichen Be-

ziehungen dieser Kräfte zueinander abzuleiten. Seitdem ist die Pädagogik in engem Zusammenhang mit der Psychologie geblieben, und gerade unsere Zeit sucht diese Verbindung immer enger zu gestalten durch Eröffnung neuer Wege, wie sie auf dem Boden der physiologischen Psychologie und in dem Studium der Kindseele zutage treten. Ja, aus dem großen Allgemeingebiet der Psychologie hat sich ein besonderer Zweig, die Psychologie des Kindes, herausgebildet mit dem ausgesprochenen Zweck, sichere Grundlagen für erzieherische und unterrichtliche Einwirkungen zu schaffen, und zwar nicht nur auf Grund der Beobachtung, sondern auch unter Anwendung des psychologischen Experiments, über dessen Tragweite allerdings die Ansichten weit auseinandergehen.

Die wissenschaftliche Pädagogik ist dadurch, daß sie einem Teilgebiete, der psychologischen Grundlegung alle Sorgfalt zuwandte, nicht der Gefahr entgangen, zu entgleisen. Denn je mehr dieses Teilgebiet, das ganz in der Psychologie aufging, als das Ganze der pädagogischen Wissenschaft angesehen wurde, wurde die Hauptgrundlage, die ethische Fundamentierung, beiseite geschoben. Diese Absicht lag nicht in dem Geiste des Begründers der experimentellen Psychologie W. Wundt, wurde aber von seinen Anhängern zu einer »experimentellen Pädagogik« fortgebildet.

Das war eine Verirrung. Denn wichtige Teile der Pädagogik sind von der experimentellen Methode, nach der man das Ganze fälschlicherweise benannt hat, von vornherein ausgeschlossen. In Wahrheit vermag die experimentelle Psychologie nur gewisse Grundlagen für Erziehungs- und Unterrichtsmethoden bereitzustellen. Man kann allenfalls von einer experimentellen Didaktik sprechen, aber es zeugt von geringem Verständnis für die Weite und Tiefe der pädagogischen Probleme, wenn man glaubt, mit der Psychologie als alleiniger Grundlage der wissenschaftlichen Pädagogik auszukommen.

In Verbindung mit dem naturwissenschaftlichen Positivismus ging die Erkenntnis verloren, daß das wichtigste Stück der wissenschaftlichen Pädagogik, die Zielsetzung, von der Ethik aus zu gewinnen ist. Die Psychologie ist dazu als Naturwissenschaft nicht imstande. Sie gehört nicht zu den Wertlehren und kann daher nur als Grundwissenschaft für die Bestimmung der pädagogischen Methoden herangezogen werden.

Gestützt wurde die psychologische Richtung von radikalen Reformen, in denen Rousseauscher Geist lebendig ist, deren Kennzeichen ein unpsychologischer Optimismus ist gegenüber der Kindesnatur, der nur die Rechte des Kindes vertritt, ohne von Pflichten zu reden und Sturm läuft gegen die überlieferten Formen des Gemeinschaftslebens, Familie und Schule. Diese Ausartung einer psychologischen Pädagogik übersieht, daß der Mensch nicht bloß als ein psychophysischer Organismus zu betrachten ist, sondern als Glied einer lebendigen Kulturgemeinschaft, in deren Lebensgebiete die Jugend hineinwachsen soll. Dies kann nur geschehen unter der Führung feststehender Normen,

die allein von der Ethik aus zu gewinnen sind. Ihr bleibt daher unter den philosophischen Disziplinen die führende Rolle. Wer die Psychologie an ihre Stelle setzen will, befindet sich auf einem verhängnisvollen Irrweg.

3. Das Verhältnis der Pädagogik zur Medizin (Physiologie und Hygiene)

Von besonderer Bedeutung ist ferner die Beziehung der Pädagogik zur Medizin. Von ihr nimmt die Pädagogik die Begründung aller der Maßregeln und Gesetze, welche sich auf die Grundlage des geistigen Lebens, auf den körperlichen Organismus des Zöglings, auf sein leibliches Wachsen und Gedeihen beziehen. Auf die innige Verwandtschaft des Geistigen und Körperlichen deutet schon der viel zitierte Spruch Juvenals »mens sana in corpore sano« hin. Die fortwährende Wechselwirkung zwischen Körper und Geist zeigt sich ja deutlich in der Behinderung des Geistes, sobald der Körper sich nicht in einer ihm angemessenen Verfassung befindet, und in seiner Förderung, sobald für das leibliche Wohlbefinden ausreichend gesorgt ist. In keinem Fall darf sich ein andauerndes Mißverhältnis zwischen den geistigen und körperlichen Zuständen ausbilden.

Die Erziehung muß daher fortwährend das körperliche Befinden der Zöglinge im Auge behalten. Dabei handelt sie nicht selbständig und kann sie nicht selbständig handeln; ohne in die schwersten Fehler zu verfallen. Sie sieht sich vielmehr an die Physiologie und Hygiene gewiesen, um nach ihren Anordnungen zu handeln. Diese erscheinen demnach als Hilfswissenschaften der Pädagogik, insofern aus ihnen die Leitsätze für die physische Pflege der Zöglinge entnommen werden.

Aber es sind nur Hilfswissenschaften, nicht Grundwissenschaften, wie Ethik und Psychologie es sind. Denn die Pädagogik hat es mit der geistigen Bildung zu tun. Sie würde ihren Charakter verschieben, wenn sie statt der ethisch-psychologischen eine physiologische Basis sich geben wollte. Die Ziele und Wege der geistigen Bildung stehen an sich fest; die Theorie der Erziehung und des Geisteslebens bildet sich selbständig neben der Physiologie und Hygiene aus. Letztere treten dem Erzieher bei seinem praktischen Tun helfend zur Seite, aber können nicht die prinzipielle Grundlage bestimmen. Im psychologischen Materialismus allerdings würde die Physiologie alleinige Grundwissenschaft sein, weil dieser ja kein selbständiges Seelenwesen kennt.

Solange aber an einer spezifischen Verschiedenheit des Geistigen und Körperlichen festgehalten werden muß — und das tut doch auch die Lehre vom Parallelismus der psychischen und physischen Zustände — solange wird die Pädagogik ihre Prinzipien in den Geisteswissenschaften, der Ethik und der Psychologie, suchen. Von der Physiologie und Hygiene kann und soll sie nur praktische Ratschläge

empfangen, die für den Träger des geistigen Lebens maßgebend sein sollen.

Die Pädagogik muß es also ablehnen, als ein Teil der Naturwissenschaft angesehen zu werden. Von einer physiologischen Pädagogik würde erst dann die Rede sein können, wenn die Naturwissenschaften in der Lage wären, über die ethische Bestimmung des Menschen Aufschluß zu geben. Das werden sie aber ihrer Natur nach nie können. Aus dem, was ist, kann niemals das, was sein soll, empirisch abgeleitet werden.

Wenn von physiologischer Pädagogik die Rede ist, kann nur daran gedacht werden, mit ihrer Hilfe die Erziehungswege sicherer zu bestimmen.

Wo es sich um rechte Ernährung und Pflege des Körpers handelt, da muß sich die Pädagogik an die Medizin wenden. Wo krankhafte Nervenzustände vorkommen und das geistige Leben belastet erscheint, da wird die Medizin helfend eintreten. Wo es sich um Herstellung all der äußeren Bedingungen handelt, die zum körperlichen Gedeihen in Haus und Schule nötig sind, da muß die Medizin gehört werden. Ein weites und wichtiges Gebiet der Erziehung fällt ihr zu; aber damit muß sie sich begnügen. Sie kann nicht beanspruchen, das ganze Gebiet der Erziehung zu ihrer Domäne zu machen, so wenig wie die Theologie dies für sich allein in Anspruch nehmen darf.

§ 7

II. Verhältnis der Pädagogik zur Theologie, Religionsphilosophie, Ästhetik und Logik

1. Verhältnis der Pädagogik zur Theologie und Religionsphilosophie

Es gibt zwei Wege, die Pädagogik zu bearbeiten; entweder vom Standpunkt der Philosophie oder von dem der Theologie. Beide haben gleiches Recht; es kann nur der Sache dienen, wenn von zwei Seiten her das Feld bestellt wird.

Allerdings tritt dabei ein tiefgehender Unterschied hervor. Bei der theologischen Bearbeitung verengt sich die Basis insofern, als ein geschlossenes religiöses System als Grundlage und Ausgangspunkt genommen wird. Wir haben oben auf Vertreter der katholischen und evangelischen Pädagogik bereits aufmerksam gemacht. Dadurch erhält die Pädagogik ein bestimmtes, nur für gewisse Religionsgemeinschaften gültiges Gepräge. Man stützt sich dabei auf die Tatsache, daß in den religiösen Überzeugungen die tiefsten und festesten Grundlagen des Menschenlebens niedergelegt sind; daß eine Erziehung, die diese Fundamente übersieht oder vernachlässigt, auf Sand baut; daß demnach eine Pädagogik, die nicht auf die letzten Wurzeln alles Daseins zurückgeht und sich nicht eine religiöse Unterlage gibt, als oberflächlich und trügerisch angesehen werden muß.

Deshalb soll die Pädagogik — wenn sie sich nicht direkt an ein kirchliches Lehrgebäude anschließen will — die Religionsphilosophie als eine weitere Grundwissenschaft heranziehen. Die philosophische Pädagogik lehnt dies ab, weil es eine allgemein anerkannte Religionsphilosophie nicht gibt, auf die sie sich stützen könnte. Sie zieht es vor, von dem allgemeinen, in Ethik und Psychologie gesicherten Besitz auszugehen, auf den der Kreis der Kulturvölker sich zu stützen gedrungen fühlt. Erst in ihrer Anwendung auf historisch, religiös und national bedingte Verhältnisse, wie sie in der Praxis sich ergeben, erhält sie eine notwendige Einschränkung durch religiöse Gegebenheiten.

Wie die ethische Ideenlehre einen Maßstab aufzustellen versucht, an dem Völker und Zeiten Gesinnungen und Handlungen messen können, um zu erfahren, was sittlich wertvoll sei und was nicht, so könnte die allgemeine Religionslehre das zusammenfassen und festhalten, was als innerste religiöse Überzeugung, als allgemein gültiger Schatz religiöser Vorstellungen dem religiösen Bedürfnis der Menschennatur sich anbietet.

Wo aber ist diese allgemeine menschliche Religion? Wo finden wir die Summe der religiösen Wahrheiten, die den gebildeten Völkern gemeinsam sind, so systematisch geordnet, daß sie als wertvolle Grundlage eines Erziehungssystems gelten könnte? Oder wo ist die Religionsphilosophie, die als höchstes Produkt der religions-geschichtlichen Entwicklung um ihres idealen Wertes willen die Gemüter der Völker in ihren Bereich zu zwingen vermöchte? Und würde sie die Kraft besitzen, die Glaubensbekenntnisse, die in den religiösen Gemeinden gelten und in denen die Jugend aufwächst, in sich aufzulösen?

Solange diese Schwierigkeiten bestehen, wird die Pädagogik gut tun, sich bei ihrer Fundamentierung auf die ethische Grundlage zu beschränken, die, wie später gezeigt werden muß, von sich aus zu einer religiösen Verankerung hindrängt. Überdies muß hier nochmals gesagt werden, daß die Pädagogik, sobald sie an die Ausführung ihres Erziehungsplanes herantritt, genötigt wird, sich auf den Boden einer bestehenden Religionsgemeinschaft zu stellen.

Gegenüber subjektiv konstruierten Religionsphilosophien wird die Pädagogik nie vergessen dürfen, daß sie es in der Religion mit einer komplizierten historischen Größe zu tun hat, die mit ethischen Anschauungen vielfach durchflochten ist. Letztere können aus der Verflechtung herausgeschält und systematisch für sich behandelt werden, wodurch die Pädagogik das eine notwendige Fundament ihres Systems erhält, die Ethik, deren Tragkraft stark genug ist, das Gebäude zu halten.

2. Verhältnis der Pädagogik zur Ästhetik und Logik

Der Gedanke, nicht bloß einzelne Teile, sondern die gesamte Philosophie der Pädagogik zugrunde zu legen, hat zu der Forderung

geführt, auch die Ästhetik und Logik als ihre Grundwissenschaften neben Ethik und Psychologie einzuführen. Man beruft sich darauf, daß im Zögling Denken, Fühlen und Wollen gepflegt und ausgebildet werden sollen, da sie die Grundfunktionen des seelischen Lebens ausmachen. Deshalb müßten auch die Wissenschaften herangezogen werden, die sich auf diese Tätigkeitsweisen beziehen: die Ethik, die es mit dem Wollen, die Logik, die es mit dem Denken, und die Ästhetik, die es mit der schaffenden Phantasie zu tun hat.

Dabei darf man aber grundlegende Unterschiede nicht übersehen, die sich vom Standpunkt der Pädagogik aufdrängen. Die Ethik ist eine normative Wissenschaft in einem andern Sinn als die Logik und Ästhetik. Sie beschreibt nicht nur die Sittlichkeit, sondern dringt zu dem Wesen des Sittlichen vor und deckt hier das Gesetzmäßige auf, das sie in der Form von Tugenden, Gütern, Pflichten, oder Ideen zusammenfaßt. Aus dieser Normierung ergeben sich unmittelbar gewisse Forderungen, die sich an den Willen richten, der die Handlungen bestimmt. Der Wille ist der den Menschen beherrschende Faktor, also die oberste Instanz seines Innern und der Regent seiner Lebensführung und -gestaltung. Darum nimmt die Ethik die oberste, dominierende Stellung ein innerhalb der Philosophie und ebenso für die Pädagogik. Diese Stellung verdunkeln, sie zugunsten anderer Teile der Philosophie abschwächen, heißt, die Kraft der Erziehung lähmen, der inneren Politik wie der Pädagogik ihren Schwerpunkt nehmen.

Neben der Ethik spielen Logik und Ästhetik eine untergeordnete Rolle. Erstere zeigt die Bedingungen auf, denen das Denken genügen muß, um richtig zu sein. Deshalb ist sie für jede Wissenschaft grundlegend. Letztere deckt die Merkmale auf, durch die ein Werk als Kunstwerk angesprochen werden kann. Nun weiß jeder, wie schwankend die Bestimmung dieser Merkmale ist. Deshalb kann die Ästhetik sich nicht zu Vorschriften erheben und dem Geschmack gebieten wollen. Will sie aber trotzdem sich zu einer führenden Rolle im Menschenleben aufwerfen, so tönt ihr das Wort des Dichters entgegen, daß die Muse wohl zu begleiten, aber nicht zu leiten verstehe. Die Wahrheit dieses Wortes wird solange bestehen, solange das Gemeinschaftsleben die Führung ethischer Normen fordert. Die künstlerische Betätigung ist zwar eine willkommene Zugabe, ihr Fehlen kann als ein schwerer Mangel, aber doch nicht so stark empfunden werden, als ob diese Lücke dem Leben jeden Halt zu rauben vermöge. Die menschliche Gemeinschaft kann wie der einzelne sehr wohl ohne Kunst auskommen — niemals aber ohne Sittlichkeit. Ihr ist die Kunst als Begleiterin willkommen, die Freude und Schönheit verbreitet, aber mit dieser Rolle muß sie sich begnügen, wenn sie nicht Unheil anrichten will. Hierin sind Schiller und Herbart als Vorbild anzusehen.

Nicht anders steht es um die Logik. Sie ist ebensowenig normativ wie die Ästhetik und keine Gebieterin der Gedanken. Sie kann auf Klarheit und Sicherheit des Denkens dringen und auf Ordnung im Reichtum zusammenhängenden Wissens. Will sie sich aber an die

Spitze stellen, so wird die Gefahr heraufbeschworen, die Zahl der Verstandesmenschen, denen die Logik der Tatsache über alles geht, zu vermehren, und die Instanz einer höheren Wert-Beurteilung zum Schweigen zu bringen.

Wer letztere als Leiterin des Einzel- wie des Gemeinschaftslebens anerkennt, wird immer darauf bedacht sein, der Ethik die führende Rolle zuzuweisen, Logik und Ästhetik aber bei den Erwägungen heranzuziehen, die auf die Erkenntnis der Mittel und Wege der Erziehung gerichtet sind.

§ 8

Vom Verhältnis der Pädagogik zur Politik

Auf die nahen Beziehungen zwischen Pädagogik und Politik wies schon Kant hin mit den Worten: »Zwei Erfindungen der Menschen kann man wohl als die schwersten ansehen, die der Regierungs- und die der Erziehungskunst.« Dabei wird selbstverständlich nur an die innere Politik gedacht; denn die äußere ist die Sache der Diplomatie — wieweit in diese aber ethisch-pädagogische Prinzipien hineinspielen sollen oder können, das ist eine sehr fragliche und umstrittene Sache.

Anders steht es mit der Regierungskunst im Innern. Hier tritt die nahe Verwandtschaft zwischen Pädagogik und Politik darin zutage, daß beide denselben Zweck verfolgen: Innere Politik und Pädagogik bewegen sich in einem Kreise, dessen Radien von dem einen Mittelpunkt der Moralität ausgehen. Einerlei praktische Philosophie zeigt beiden das Ziel; einerlei Psychologie beiden die Mittel und Hindernisse. Ohne praktische Philosophie und Psychologie sind beide nichts als äußere Mache, die — wenn vielleicht auch großen und genialen Künstlern nachgeahmt — sich doch nicht zu allgemeinem Wissen erhebt. Beide verfolgen ein Ideal: ein gewisses Gemeinschaftsideal. Die Erziehungskunst steht damit im Dienste der Staatskunst. Sie ist das vorzüglichste Mittel der innern Politik, ohne das diese nichts Dauerndes zu schaffen vermag. Daher ist die Volkserziehung eine so wichtige Angelegenheit des Staatsmannes.

Innere Politik und Pädagogik haben das gleiche Gebiet. Denn zu den Befugnissen der inneren Politik, die wir als Staatspädagogik bezeichnen können, gehört in erster Linie die Pflege der idealen Mächte im Volksleben, die Sorge für die Weitergabe der Kulturschätze an die heranwachsende Generation und ihre Tüchtigmachung für die Fortführung der Kulturarbeit. Die Staatspädagogik erstreckt sich also nicht nur auf die Welt der Erwachsenen, sondern auch auf den Kreis der Unmündigen. Die physische und sittliche Gesundheit beider ist ihre stete Aufgabe. Darum im Kreis der mündigen Welt Beeinflussung der Gesetzgebung und Presse, die den Gedankenkreis der Bürger lenkt, die Pflege und Unterstützung der Kunst, die den Geschmack bildet; die

Überwachung all der öffentlichen Veranstaltung, die der Sitte dienen. Aber so groß ihr Wirkungskreis auch hier sein mag, so wird ihr Einfluß naturgemäß immer ein verhältnismäßig geringer bleiben, da Erwachsene in ihrem selbständigen Gedankenkreis erzieherischen Beeinflussungen von Staats wegen schwer zugänglich sind.

Anders dagegen steht es mit Rücksicht auf das heranwachsende Geschlecht. Hier kann die Staatspädagogik kräftig den Hebel ansetzen. Und sie hat es in reichlichem Maße getan und tut es noch.

Hat neben dieser Staatspädagogik eine wissenschaftliche Pädagogik noch Platz? Wir bejahen diese Frage und betonen, daß die allgemeine Pädagogik der Staatspädagogik gegenüber eine große und schöne Aufgabe zu erfüllen hat. Sie vermag nämlich die wirksamsten Antriebe zu geben, daß die Staatspädagogik nicht in Stillstand gerate, daß ihr neue Gedanken und Vorschläge zugeführt werden, damit sie nicht im Schreib- und Verwaltungswerk ersticke. Erstere hat also die Rolle der Gebenden, letztere die der Empfangenden zu übernehmen. Dabei steht ihr ja völlig frei, was sie von den Ergebnissen sich aneignen will, die die wissenschaftliche Pädagogik erarbeitet hat. Sie sollte aber nie vergessen, daß sie ohne richtige theoretische Prinzipien nur verderblich wirken kann.

Der Staatspädagogik liegt überdies die Gefahr nahe, daß sie zu stark von politischen Betrachtungen beeinflußt wird, weil sie die reale Macht zur Durchsetzung ihrer Absichten besitzt. Diese Gefahr steigt in den Staaten, die einer Form des Parlamentarismus huldigen, welche den Minister für Volksbildungswesen in die Fesseln eines bestimmten Parteiprogramms schlägt. Die wissenschaftliche Pädagogik dagegen kann nur eine ideale Kraft entfalten durch die Geschlossenheit und Folgerichtigkeit ihrer Gedanken. Der politische Gesichtspunkt vermag nur zu leicht das Verständnis für den sozialen Charakter der Erziehung zu verdecken, weil er die anderen an der Erziehung beteiligten Faktoren teils übersieht, teils geringschätzt: Familie, Gemeinde und Kirche. Die politische Pädagogik tritt diktatorisch auf im Dienste einer Partei, um die Jugend dieser Partei gefügig zu machen. Die wissenschaftliche Pädagogik soll dagegen als Regulator dienen, und zwar nicht bloß für das Gebiet des Bildungswesens, sondern vor allem auch für das Feld der Erziehungsarbeit. Hier muß die Freiheit wissenschaftlicher Bewegung herrschen; hier hat die Pädagogik ihre ureigenste Aufgabe, die ihr die Staatspädagogik nicht abnehmen kann. In der Schulgesetzgebung, Verfassung und Verwaltung treffen beide so eng zusammen, daß die Politik nur zu leicht veranlaßt wird, das Gebiet für sich allein in Anspruch zu nehmen. In der Hodegetik und Didaktik aber liegen für die Pädagogik so intime Aufgaben vor, daß die Politik zwar Lust verspürt, auch ihrer sich zu bemächtigen, doch geht ihr jede Fähigkeit dazu ab.

Ein durchaus falsches Verhältnis wird immer da sich einstellen, wo die Pädagogik in den Dienst der Politik gestellt wird, d. h. wo die Erziehung zu einer ergebenden Dienerin einer bestimmten Interessen

politik innerhalb des Staatsganzen herabgewürdigt und die Pädagogik zur Sanktion dieses Vorhabens angerufen wird. Weicht sie diesem Verlangen, so begibt sie sich selbst ihrer Würde und verzichtet auf allgemein gültige Grundlagen innerhalb des Wechsels der Anschauungen der verschiedenen politischen Machthaber. Die philosophische Pädagogik behauptet ihnen gegenüber ihre Unabhängigkeit und leistet damit dem Staatsganzen weit größere Dienste, als wenn sie sich jeweiligen inner-politischen Strömungen fügsam erweisen wollte. Die Pädagogik wird durch die Politik nur zu leicht verdorben. Deshalb ist es durchaus nötig, neben der Politik eine unabhängige, objektive, parteilose Pädagogik zu pflegen, aus der eine verdorbene Politik immer neue Verjüngung und Verbesserung zu schöpfen vermag.

Eine einsichtige Staatskunst wird daher besorgt sein müssen, daß die Pflege der wissenschaftlichen Pädagogik nicht zu kurz komme, daß vor allem an den Hochschulen ihre Bedeutung gewürdigt und ihr Ausbau gefördert werde, auch wenn diese Zentralstätten des geistigen Lebens kein Verständnis für die Bedeutung der Probleme besäßen, die in den Aufgaben der Volkserziehung eingeschlossen sind.

Überblicken wir zum Schluß den Zusammenhang, in dem die Pädagogik zu anderen Wissenschaften steht, so ergibt sich, daß sie auf die Hilfe einiger grundlegender und unterstützender Wissenschaften angewiesen ist, deren Ergebnisse sie in einer ihrem Forschungsgebiet angemessenen Weise verwertet. Man kann sie daher zu den angewandten Wissenschaft rechnen, ohne daß sie dadurch an Würde verliert, ähnlich wie die Medizin, die Landwirtschaftslehre u. a., und ohne damit ihre Selbständigkeit aufzugeben. Aufgebaut auf Ethik und Psychologie steht sie in naher Verbindung mit der Medizin und hat enge Berührungspunkte mit der Religionsphilosophie, der Ästhetik, Logik und inneren Politik.

Als angewandte Wissenschaft hat sie aber auch vielfache Gelegenheit, ihre grundlegenden Disziplinen zu bereichern. Der Ethik und der Psychologie kann sie nicht nur Fragen und Aufgaben für neue Untersuchungen stellen, sondern sie kann selbständig an der Bereicherung dieser Gebiete teilnehmen, z. B. in Untersuchungen, die auf die Grundlagen der Sittlichkeit und ihre Entwicklung im Kinde zielen, in Forschungen, die auf die physische und psychische Entwicklung des Kindes gerichtet sind. Der Theologie aber kann sie nach der praktischen Seite hin wertvolle Hilfe leisten, wenn sie ihr eine Unterrichtslehre vom psychologischen Standpunkt aus darbietet, die einer veralteten Katechetik neue Anregung zu geben vermag.

Wegen dieses nahen Zusammenhanges, in welchem die Pädagogik zu verschiedenen Wissenschaften steht, glaubte man übrigens ihr selbst die Daseinsberechtigung absprechen und ihr Gebiet aufteilen zu können, etwa in folgender Weise: Die Geschichte der Erziehung gehört der Kulturgeschichte zu; die Organisation des Bildungswesens ist Sache

der inneren Politik; die Bestimmung über das Erziehungsziel fällt der Ethik anheim, die das Ziel alles Menschenlebens festlegt; die Erforschung des menschlichen Geistes, seines Wesens und seiner Funktionen ist Aufgabe der Psychologie; die Pflege des Körpers besorgt die Hygiene; die Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer wird am besten den einzelnen Fachwissenschaften überlassen, die von ihren Wissensgebieten aus die rechten Wege anzuweisen vermögen.

Daß eine solche Aufteilung erfolgen kann, ist unbestreitbar; daß sie aber im Interesse der Erziehungsangelegenheiten unseres Volkes liege, dürfte kein Einsichtiger behaupten wollen. Bei einer solchen Aufteilung geht notwendigerweise die Hauptsache verloren, die Besinnung auf das geistige Band, das die einzelnen Faktoren umschlingt, die bei der Erziehung ineinandergreifen, und ihre gegenseitige Wirkungsweise regelt, so daß sie nicht gegeneinander arbeiten. Gerade aus der Fülle und Reichhaltigkeit des Erziehungsgebietes, in dem sich so viele Fäden aus dem individuellen und gesellschaftlichen Leben des Volkes kreuzen, steigt das Bedürfnis zu einer philosophischen Betrachtung empor, die Einheit in das Mannigfaltige und Zusammenhang in das Widersprechende zu bringen vermag.

Denken wir daran, daß das Objekt des pädagogischen Wissens der Mensch ist, soweit er zielbewußter Einwirkung zugänglich ist, so liegen die Voraussetzungen hierfür in seiner physischen und psychischen Konstitution. Denken wir an das Ziel, dem der Mensch zuzustreben hat, so führt uns dies auf den Menschen in ethischer und sozialer Gebundenheit. Hiermit ist das selbständige Gebiet der Pädagogik scharf umschrieben: Es ist das Feld, das zwischen ihrem Ausgangspunkt, dem erziehungsbedürftigen Zögling, und ihrem Ziel, dem erzogenen, zur individuellen Selbständigkeit und sozialen Mitarbeit entwickelten Menschen liegt. Dies Gebiet bleibt ihr unbestritten. Hier liegen ihre Aufgaben. Ihrer Darstellung wenden wir uns nun zu, um zunächst den Gesamtplan der Pädagogik in übersichtlicher Weise aufzurollen, ehe wir uns der Betrachtung der einzelnen Teile zuwenden.

§ 9

Aufgabe und Plan der Pädagogik

Die Pädagogik faßt wie jede Wissenschaft eine doppelte Aufgabe in sich, 1. eine historische, 2. eine systematische.

1. Historische Pädagogik

Als historische Pädagogik sieht sie die vorhandene Erziehung als etwas Gewordenes an und sucht den Bedingungen ihrer Entwicklung nachzugehen. Sie entwirft Bilder vergangener Erziehungszustände und großer Erzieher; sie verfolgt die Entwicklung pädagogischer Ideen von ihrem Ursprung an bis zur Gegenwart im

Zusammenhang mit den wirtschaftlichen und geistigen Bewegungen. Namentlich geht sie der Entwicklung des Unterrichts in unseren Schulen, sowie der zunehmenden Gliederung des Bildungswesens im Zusammenhang mit den wechselnden Bildungsidealen der aufsteigenden Perioden nach. Dabei untersucht sie die Beziehungen, in denen Erziehung und Unterricht zu den Mittelpunkten der äußeren Organisation der Gesellschaft: Familie, Gemeinde, Kirche und Staat stehen. Die historische Pädagogik kann so zur Lehrerin der systematischen werden. Umgekehrt kann letztere, die nach festen Maßstäben sucht für die Gestaltung der Erziehung in Gegenwart und Zukunft, auch den Blick schärfen für das, was in der Vergangenheit in Erziehungs- und Unterrichtsdingen geleistet worden ist.

Die Aufgaben der historischen Pädagogik sind mit regem Eifer im Zusammenhang mit dem Aufschwung der historischen Studien in Angriff genommen worden. Man hat begonnen das archivalische und gedruckte Material, Schulordnungen, Schulbücher, Biographisches usw. sorgfältig zu sammeln und zu unserer Kenntnis des Kulturzusammenhangs in Beziehung zu setzen, um überall zu quellenmäßiger Bearbeitung der einzelnen Zeitabschnitte vorzudringen.

Dabei wird die historische Pädagogik, so gut wie die systematische, genötigt, über die nationalen Grenzen hinauszuschauen und sorgfältig die Entwicklung der Erziehung und des Unterrichts auf fremdländischem Boden zu verfolgen, um die ausländischen Bildungsbestrebungen mit den unsrigen zusammenzuhalten und aus dem Vergleich zwischen beiden tiefere Einblicke in die Entwicklung unseres Gebiets und wertvolle Anregungen für die Fortbildung zu gewinnen. Vor allem muß die Schul-Geschichte der Ausland-Deutschen in den Bereich der historischen Pädagogik einbezogen werden.

Da die Gegenwart nur verstanden werden kann als Ergebnis der Vergangenheit, so wendet sich das Interesse rückwärts zu vergangenen Zeiten und Erscheinungen. Gerade die neuere Zeit zeigt auf allen Gebieten eine große Regsamkeit, dem Werden aller der Bewegungen nachzugehen, welche in die Gegenwart münden; letztere aus dem Vergangenen begreifen zu lernen und damit zugleich divinatorische Blicke in die Zukunft zu verbinden.

Im Zusammenhang hiermit tritt auch in der Pädagogik das Streben hervor, die geschichtlichen Zusammenhänge aufzusuchen und alle die Fäden aufzudecken, welche zwischen den einzelnen Erscheinungen spielen, ihre gegenseitige Beeinflussung, ihr Wachsen und Werden darzustellen. Denn die Erziehungszustände sind Faktoren von Größen, die mitten im sozialen und politischen Leben des Volkes liegen und nach den Gesetzen einer Physik der Gesellschaft bestimmt werden. Die eigentlichen Quellen der Geschichte der Pädagogik liegen demnach in denselben Gegenden, in denen die Kulturgeschichte arbeitet, mag man die Gesamtheit der zusammengehörigen Dinge in ihrer Wechselwirkung und Aufeinanderfolge betrachten oder ein Element aus

der Mehrheit herausheben und die Fortbewegung und Fortentwicklung dieses einen im Laufe der Zeiten verfolgen.

Vor allem wird der Zusammenhang der philosophischen mit den pädagogischen Theorien hervortreten müssen, insofern ja alle pädagogische Reflexion, soweit sie auf Wissenschaftlichkeit Anspruch macht, aus der Philosophie sich erhebt und in die Philosophie einmündet. Kann ja doch, wie wir gesehen haben, ähnlich wie die Medizin als angewandte Naturwissenschaft, so die Pädagogik als angewandte Philosophie angesehen werden. So vielseitiger, im innersten Wesen begründeter Zusammenhang muß natürlich in der geschichtlichen Entwicklung hervortreten in allerlei Wirkungen, vorzugsweise in dem abhängigen Gebiete, also in dem der pädagogischen Lebensanschauung. Mit dem philosophischen Gedankenkreis einer Zeit ändert sich auch der pädagogische. Andererseits üben die politischen Verhältnisse und die jeweiligen Staatsformen ihre Einflüsse aus. Zwischen dem Charakter der Staatsverfassung und dem Wesen der Erziehung ist die Wechselwirkung deutlich genug zu erkennen. Aber noch andere, tiefer liegende Kräfte machen sich geltend. Die gesellschaftlichen Zustände mit ihren wirtschaftlichen Verhältnissen, in denen ja die politischen Formen ihre Wurzeln haben; die mit ihnen zusammenhängenden Sitten, ihr Charakter, ihre Festigkeit oder Beweglichkeit erfordern gebieterisch, daß die heranwachsenden Glieder der Gemeinschaft ihnen entsprechen. Die jeweilig der Gemeinschaft vorschwebenden Bildungsideale machen sich auch in der Gestaltung des Bildungswesens mit Notwendigkeit geltend.

All diese mehr oder weniger deutlichen Wechselwirkungen hat die genetische Geschichtschreibung hervorzukehren. Mit einem bloßen Zusammenfassen der Tatsachen ist hier nichts getan, wo es sich vielmehr um ein Beziehen der einzelnen Tatsachen aufeinander, um ein Verstehen des Werdenden und Gewordenen handelt. Es ist eine alte Behauptung, daß die menschlichen Dinge nur langsam wachsen und nur allmählich reifen. Dem unkundigen Auge entschwindet das einzelne, gehen die Fäden verloren, an denen die Schicksale der einzelnen wie die der Völker fortlaufen. Je mehr der Historiker dem stillen Keimen und Wachsen nachzugehen und gleichsam das Werden innerlich nachfühlend und abbildend dazustellen vermag, desto mehr fesselt und lehrt er. Solche genetische Geschichtschreibung ist auch das Ideal für die historische Pädagogik. Sie ist auch geeignet, die durch ihre Nähe leicht verwirrenden pädagogischen Erscheinungen der Gegenwart verständlich zu machen und den Betrachter über sie zu erheben. Die Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik ist vor allem einem pädagogischen Zeitalter zu empfehlen, das in dem Drang, neue Verhältnisse im Bildungswesen und in der Bildungsarbeit zu schaffen, glaubt an dem Alten vorübergehen zu dürfen, weil es veraltet und gänzlich unbrauchbar geworden sei. Daß bei solchem unbesonnenen Streben nach vorwärts mannigfache Irrgänge sich einstellen, die in der heranwachsenden Jugend schwere Schäden verursachen können,

wird von den Neuerern nicht beachtet, da ihr fanatischer Eifer ihre Augen geblendet hat.

So übt die Geschichte der Pädagogik einen wohlthätigen Einfluß aus, welcher ebensowohl vor voreiliger Bewunderung, als vor unzeitigem Hochmut und dreistem Absprechen bewahrt. Wo beides stattfindet, da fehlt es an historischem Bewußtsein, das von einem hohen Standpunkte aus allein die Orientierung zu leiten imstande ist, das da zeigt, wie die lebensfähigen Gedanken durch keine Torheit der Menschen, durch keine Ungunst der Zeiten vernichtet werden können, sondern oft genug gerade da, wo man ihr Erscheinen am wenigsten erwartete, wie lautere Quellen aus tiefem Schutt des Irrtums wieder hervorbrechen. Eine Geschichte der pädagogischen Ideen würde nur das bekannte Wort des alten Gamaliel abermals bestätigen können.

Daß hierbei eine möglichst objektive Darstellung vorherrschen soll, ist eine oft gehörte Forderung. Die Tatsachen an sich sollen verständlich sein, alles Aufgedrungene, alles Subjektive muß fern bleiben. Es sollen die Ereignisse selbst sprechen. Aber nur scheinbar sprechen die Tatsachen allein, objektiv. Sie sind stumm ohne den Erzähler, der sie sprechen läßt. Objektiv ist nur das Gedankenlose. Es ist töricht unter dem Namen der sogenannten Objektivität eine erzwungene Farblosigkeit vom Historiker zu verlangen. Andererseits wolle man hierin nicht einen Freibrief für Parteigezänk und Sonderzwecke finden. Aber einen eigenen, festen Standpunkt inmitten der widerstreitenden Meinungen ist man vom Historiker zu fordern berechtigt. Ohne subjektiven Beigeschmack wird dies freilich nicht abgehen, da absolut objektive Geschichtschreibung nicht im Bereich menschlichen Könnens liegt. Möge nur jede tendenziöse Färbung dem pädagogischen Geschichtschreiber fern bleiben und das Bestreben vorherrschen, die pädagogischen Forschungen aus den gegebenen historischen Bedingungen heraus zu erklären und zu würdigen!

Aus der Auffassung, daß wir erst sehen müssen, was bis jetzt geschehen und wie wir zu unserer Bildung gelangt sind, bevor wir erkennen können, was wir zu tun haben, um die heranwachsende Generation gut zu bilden und zu erziehen, hatte sich für den Lehrplan der Lehrerseminare die Anordnung herausgebildet, zuerst Geschichte der Pädagogik einzustellen, um dann die Systematik folgen zu lassen.

Wir nehmen in dieser Frage der früheren Anordnung gegenüber eine entgegengesetzte Stellung ein, insofern wir verlangen, daß erst eine durch Spekulation und Erfahrung gleichmäßig durchgebildete Theorie erworben sein muß, ehe die Geschichte der vorausgegangenen Versuche mit Erfolg studiert werden kann. Der eigene, in strengem Nachdenken und praktischen Versuchen gewonnene Standpunkt bildet den Maßstab, an dem die vorausgegangenen Bestrebungen gemessen werden können. Dabei wird dieser, da er ja niemals als ein abgeschlossener und dogmatisch kodifizierter gelten darf, immerhin in einzelnen Punkten einer Fort- und Umbildung unterworfen werden,

wenn aus der Kenntnis der Geschichte der Pädagogik die betreffenden Anstöße dazu hervortreten. Aber durch das eigene pädagogische Denken, Fühlen und Wollen werden erst die Augen geöffnet für die Bestrebungen der Früheren. Nur zu oft bleiben letztere unbeachtet oder lassen den Schüler kühl, weil eine apperzipierende Vorstellungsmasse in seinem Innern nicht bereit steht; weil sein eigenes Denken keine bestimmte Richtung, keinen Halt besitzt und nach Art eines charakterlosen Eklektizismus bald hierhin, bald dorthin schwankt. Wo eine solche Unsicherheit herrscht — und sie wird überall da herrschen, wo man erst in die Geschichte sich vertiefen und dann erst zusehen will, wie etwa der eigene Standpunkt sich gestaltet —, da wird der Betreffende immer geneigt sein, die Ansicht des Pädagogen für die richtige zu halten, die er gerade kennen lernt, um, wenn er ans Ende gelangt ist, ziemlich ratlos zu sein, wem er denn nun folgen solle. Anders bei dem, der zuerst einen durch Ethik und Psychologie wohl begründeten Standpunkt sich zu verschaffen suchte — ihm wird dann die Geschichte eine wahrhafte Lehrerin sein können.

Wie die bedeutungsvollsten Ereignisse der Geschichte an einem Ungebildeten spurlos vorübergehen, so bleiben auch hervorragende Momente der Erziehungsgeschichte bei dem pädagogisch nicht Geschulten unbeachtet. Dieser kann daraus für sich keine Belehrung schöpfen. Es ist hinreichend bekannt, wie mehrere sehr verschieden sehen und hören, obgleich sich dasselbe Objekt auf gleiche Weise ihnen darbietet. Das gebildete Auge und Ohr nimmt viel mehr und Bedeutungsvolleres wahr als das ungebildete, weil bei dem Wahrnehmenden von innen her durch Reproduktion vielerlei entgegen kommt, wodurch es geistig aufgefaßt und in seiner Bedeutung verstanden wird. Alles Verstehen entspringt aus dem geistigen Vorrat, den jemand besitzt.

Aus dem Gedankenkreis springen die Vorstellungen hervor, durch die jeder das in der Geschichte Niedergelegte zu begreifen sucht. Je nach der Beschaffenheit des Gedankenkreises fällt daher das Verständnis für das Geschichtliche aus. Wer also die nötigen Gesichtspunkte nicht hat, der kann aus der Geschichte nichts lernen oder nur Unrichtiges, weil er das Gelesene falschen Gesichtspunkten unterordnet. Wo der feste Maßstab nicht vorhanden, stellen sich individuelle, zufällige Meinungen ein, wie sie im Volk, im Zeitalter, in der Tagesliteratur gerade herrschen und aufgenommen sind. Diese Meinungen bestimmen deshalb auch das Verständnis des Gelesenen. Sie können und dürfen es aber erst dann, wenn sie gründlich geprüft und durchgebildet und in ihrem Zusammenhang überdacht worden sind. Ohne solche theoretische Vorbildung können wertvolle und entscheidende Kenntnisse aus der Geschichte nicht gewonnen werden. Letztere erst befreit uns von der Beschränktheit, in die uns der individuelle Gesichtskreis, der Zeit- und Nationalkreis bannt. Sie vermittelt erst das richtige Verständnis. Die Geschichte der Pädagogik — hierauf hat Herbart aufmerksam gemacht — enthält ohne Zweifel eine Menge von Versuchen, um

zur Wissenschaft zu gelangen. Wer aber vermag den Wert dieser Versuche zu würdigen; wer vermag zu entdecken, was dabei gefehlt, was gut gemacht sei? Ohne Zweifel der, der den besten und kürzesten Weg übersieht, den diese Versuche zu ihrem Ziel nehmen konnten.

Daher wird die Geschichte der Pädagogik erst dann interessant und verständlich, wenn man der Hauptideen mächtig ist, nach denen die mannigfachen Versuche beurteilt werden können, von denen die Geschichte erzählt. Wenn man bei unrichtigen Maßregeln die richtigen Absichten herausfinden und schätzen kann, wenn man demjenigen, was Übertreibung und Schwäche verfehlten, das rechte Maß nachzuweisen versteht, wenn man das Wahre, Wichtige vom Unbedeutenden, Irrigen und Gefährlichen gehörig zu trennen weiß, erst dann wird das Studium der Geschichte wahrhaft wertvoll sein.

Also ist die methodologische Forderung dahin zu verstehen, das Studium der Geschichte der Pädagogik erst dann eintreten zu lassen, wenn man durch das Studium der systematischen Pädagogik der Hauptideen mächtig ist, d. h. wenn man einen theoretisch begründeten Maßstab besitzt. In unserer nachfolgenden Übersicht stellen wir deshalb die systematische Pädagogik voran.

2. Systematischer Teil

So wertvoll auch historische Arbeiten auf Grund eines wohlgesichteten Quellenmaterials sind, wir wollen doch nicht nur wissen, wie die Dinge geworden sind, sondern auch, wie wir sie gestalten sollen. Darin liegt der Sinn und die Aufgabe des Lebens. Vor allem die Gegenwart bedarf fester Richtlinien für das erziehende Handeln. Wenn es wahr ist, daß wir uns in einer Periode des Übergangs befinden, in der alte gewohnte Werte ins Wanken geraten, während neue anstürmende Gedanken zunächst mehr durch ihr Tempo als durch ihren Wahrheitsgehalt bestechen, sieht sich auch die Pädagogik scharf vor die Frage gestellt: was soll gelten? In dem Bewußtsein, daß sie an der geistigen und sittlichen Entwicklung des Volkes mitzuarbeiten hat, steht die Pädagogik den Aufgaben des Tages nahe und kann sich ihnen nicht entziehen, wenn sie nicht auf ihren Einfluß verzichten will. Wer für seine Zeit arbeiten will, muß die Erscheinungen dieser Zeit berücksichtigen, wenn auch das Geräusch des Tages Gefahren in sich birgt. Ist sich aber die Pädagogik bewußt, nach der Vergangenheit hin in großen Zusammenhängen zu stehen, von denen sie sich nicht ungestraft losmachen kann, so erlangt sie dadurch die nötige Festigkeit und Ruhe zu einem wissenschaftlichen Ausbau, der, wurzelnd im Boden, den Volkstum und Christentum geschaffen, nicht fremd ist den Entwicklungen, die eine neue Zeit heraufführt.

Hierin ist sie der Nationalökonomie verwandt, die, vielfach in die wirtschaftlichen Kämpfe verwickelt, doch die prinzipielle Fortbildung eines Wirtschaftssystems nicht aus dem Auge verliert, das allein feste Stützpunkte abgeben kann für die Schlichtung der Interessenkämpfe

und für eine rationelle Organisation des wirtschaftlichen Lebens der Nation. Der Pädagogik ist die Pflege der ideellen Interessen anvertraut, soweit sie das Leben der heranwachsenden Generation bestimmen. Damit ist ihre Aufgabe umschrieben. Mitten aus dem Leben sich erhebend hat sie engste Fühlung mit ihm. Zwar droht ihr auch die Gefahr, weltabgewandten Theorien und künstlichen, wenn auch scharfsinnigen Spekulationen zu verfallen, aber das Leben kümmert sich entweder nicht um sie oder weist sie sofort zurecht. Freilich kann sich das Leben selbst in seiner Vielgestaltigkeit bei der bloßen Empirie nicht beruhigen; es drängt zu einer höheren Besinnung in einer systematischen Zusammenfassung der Richtlinien hin, die für das Handeln gelten sollen. Aus diesem natürlichen Bedürfnis entspringt auch die Pädagogik. Und sie tut gut daran, diesen Zusammenhang nicht zu verlieren.

Wie jede Wissenschaft, so hat auch die Pädagogik ihre Aufmerksamkeit auf zwei Dinge zu richten: einmal das Ganze zu überblicken und andererseits das Einzelne zu durchschauen mit Rücksicht auf die durchgehenden Zusammenhänge, in denen es steht. Mit dem Blick für das Ganze verbindet sich das Interesse für das Einzelne.

Die pädagogische Betrachtung, auf die Gesamtheit gerichtet, führt, wie wir soeben darlegten, hinein in die Welt, in der die Erziehung wirkt; in die sittliche Welt, in der das Leben in seiner ganzen Tiefe in Erscheinung tritt. Dieses Leben pulsiert in mannigfachen Verhältnissen, gibt vielfache Inhalte und Güter, an denen der einzelne teilnimmt.

Aus der Lebensgemeinschaft, die mit ihren Wurzeln in weite, unerreichbare Fernen zurückgeht, entwickelt sich für die Jugendbildung ein objektives Moment: das Ziel der Erziehung. Innerhalb der Lebensgemeinschaft findet, wie oben schon dargelegt wurde, ein Erbgang statt, der den Zusammenhang in der Entwicklung verbürgt. Bei diesem Erbgang handelt es sich um zweierlei: einmal um die Weitergabe materieller Güter. Das ist es, was die Masse der Menschen hervorragend beschäftigt. Aber diese Weitergabe wäre wertlos, wenn nicht ein zweiter Erbgang hinzuträte: die Überlieferung von Fertigkeiten, Kenntnissen und vor allem von Gesinnungen, die erst eine zweckmäßige Verwendung des materiellen Erbgutes sichern. Diese Aufgabe übernimmt die Erziehung als Überlieferung der geistigen Güter an die heranwachsende Generation. Ohne solche Überlieferung keine stetige Fortarbeit und keine geschichtliche Entwicklung! Durch die Erziehung wird die Kontinuität der Kulturarbeit in dem Wechsel der Generationen gesichert und für den Erneuerungsprozeß des Sozialkörpers gesorgt. Er knüpft sich an die Zusammenhänge der sozialen Verbände: an Familie, Gemeinde, Staat und Kirche. Von hier aus erhält die Pädagogik als Lehre vom Bildungswesen eine Reihe wichtiger Aufgaben: Die Zeichnung der Grundlinien für die Organisation des Bildungserwerbs, des politisch-sozialen im Hinblick auf Gemeinde und Staat, des religiösen mit Beziehung auf die kirchlichen Gemeinschaften.

Der Schwerpunkt der pädagogischen Aufgabe wird hier in der Darstellung der Schulverfassungstheorie liegen. Durch sie sind Rechte und Pflichten der an der Erziehung beteiligten Faktoren genau abzuwägen und zu bestimmen. Die Familie stellt das Element der charaktvollen Ausbildung der Einzelpersönlichkeit dar. Die Gemeinde erstrebt die Brauchbarkeit und Tüchtigkeit in der wirtschaftlichen Betätigung. Der Staat fordert die Fähigkeit, für das Ganze leistungsfähig zu sein, seinem Gesetz sich einzuordnen, seine Einrichtungen maßvoll fortzubilden. Die religiöse Gemeinschaft endlich weist auf das Zentrum der Persönlichkeit hin, auf das geheimnisvolle tiefinnerste Erlebnis, das den Menschen aus der irdischen Umgebung heraushebt und ihn in eine übersinnliche Welt versetzt.

Wie diese Faktoren in ein gewisses Gleichgewicht gesetzt werden können, von wo aus ihr Ineinandergreifen ohne Störung erfolgen kann, dies zu zeigen ist Aufgabe der Schulverfassungstheorie. In Verbindung mit ihr stehen die Fragen nach der Regelung der Lehrerbildung, der Schulaufsicht, der Schulausstattung unter der ständigen Voraussetzung, daß die Produktivkraft des Volkes durch seinen Bildungsgrad und durch seine sittliche Kultur im ganzen wie im einzelnen bedingt ist. Damit gewinnt die Pädagogik eine Reihe von Berührungspunkten mit der Nationalökonomie, denen namentlich Lorenz von Stein in seiner Verwaltungslehre nachgegangen ist. In unserem vielgestaltigen Schulwesen handelt es sich darum, durch planvolle Organisation solche Beziehungen unter den einzelnen Schulgattungen herzustellen, daß jede individuelle Kraft ihren Weg zu dem Beruf finden kann, der ihr entspricht. Denn in dem Wettkampf der Völker wird die Nation einen Vorsprung gewinnen, die haushälterisch in einer planvollen Ökonomie ihrer Kräfte jede Einzelkraft zur höchsten, ihrem Wesen entsprechenden Leistung auszubilden und in Wirkung zu setzen vermag.

Als erste Aufgabe tritt uns demnach die Gewinnung der richtigen Gesamtansicht der Erziehung entgegen, ihre Bedeutung im Haushalt des Volkes und ihre Organisation in verschiedenen Formen mit Beziehung auf die Arbeit der einzelnen Berufszweige.

Das ist zusammengefaßt in der Lehre vom Bildungswesen, die den zweiten Teil dieses Werkes umfaßt.

Als weitere Aufgabe erscheint die Zerlegung der Erziehungsarbeit in ihre Bestandteile.

Geschichte und Kultur sind nicht die letzten Punkte, bei denen die pädagogische Überlegung anlangt. Im Mittelpunkt der Kultur steht die moralische Gesinnung, die zwar ihre eigenen Wurzeln besitzt, aber, um sie fester zu verankern, tief in die Religion eingräbt. Von hier aus sehen wir über alle geschichtliche Entwicklung die Idee von der Bestimmung des Menschen heraufsteigen. Sie beruht in dem nicht abzuweisenden Bedürfnis, dem Menschenleben einen absoluten Wert zu verleihen. Einen solchen verbürgt nur die Überzeugung von der Tatsächlichkeit und Stetigkeit eines Fortschritts zu höheren Stufen

sittlicher Vollkommenheit. Hieran erkennt man, wie diese Ansicht nicht ein Ergebnis des Wissens, sondern ein Postulat des Glaubens ist. Leben und Erziehung müssen in das Licht, das von hier aus strömt, gerückt werden, um ihren Sinn in der Tiefe zu fassen. Hier liegt der Abschluß für den Gedankenkreis, den die Pädagogik festhalten und umschreiben soll.

Er enthält ein vielfältiges und verwickeltes Ganzes. Es gilt, dessen Bestandteile herauszuheben und einzeln zu betrachten. Einmal wird der Standort inmitten des sozialen Körpers genommen, das andre Mal im Individuum. Denn ihm gilt die Erziehung. Sorgend und unterstützend geht sie den physischen, geistigen und sittlichen Bedingungen des heranwachsenden Lebens nach. Damit sind drei Gebiete für die Untersuchung geöffnet: die Pflege, der Unterricht und die Führung. Die Lehre von der Pflege, Diätetik, stützt sich auf die Hygiene; der Lehre vom Unterricht, Didaktik, und von der Zucht, Hodegetik, wird die Psychologie zugrunde gelegt, da Bildung und Versittlichung auf seelischen Vermittlungen beruhen. Dabei werden die Probleme der Vererbung, der Gewöhnung, des Beispiels, die Fragen von Lohn und Strafe als den Mitteln, in das Innere des heranwachsenden Menschen einzugreifen, besprochen.

Die systematische Pädagogik gibt also den geordneten Inbegriff aller der wissenschaftlichen Kenntnisse und Kunstregeln, die für eine rechte Organisation und Leitung der Erziehung in allen Teilen unseres Volkes und für jeden einzelnen nötig sind.

Die systematische Pädagogik orientiert über das gesamte Feld der Erziehung und des Unterrichts. Nachstehende Tabelle entwirft den Gesamtplan in Haupt- und Nebenteilen auf Grund vorstehender Richtlinien.

Durch das System der Pädagogik wird vor allem auch eine gemeinsame begriffliche Grundlage für alle geschaffen, die auf dem Felde der Erziehung arbeiten. Ohne eine solche gemeinsame begriffliche Grundlage ist alle pädagogische Zusammenarbeit mehr oder weniger gefährdet. Wie oft verlaufen pädagogische Verhandlungen und Diskussionen vollkommen ergebnislos, weil bei den Teilnehmern so wenig eine gemeinsame Überzeugung vorhanden war, daß sie einander nicht verstanden. Sie sprachen untereinander in fremden Zungen und redeten aneinander vorbei.

Wo eine gemeinsame begriffliche Grundlage fehlt, da darf man nicht hoffen, daß ein gemeinsames Verständnis und eine fruchtbringende Zusammenarbeit entstehen kann. Bei jeder Frage sieht man sich, sobald sie tiefer und prinzipieller angefaßt wird, auf die theoretischen Voraussetzungen gewiesen. Über diese muß man sich zuvor verständigen, ehe man auch nur einen Schritt weiter gehen kann. Die prinzipiellen Grundlagen müssen zuerst zugestanden sein, von denen aus die weiteren Gründe können entwickelt und geprüft werden. Hierzu gehören die Prinzipien über die Endabsicht der Erziehung und des Unterrichts, über den Zweck der Schulen u. a. Diese wiederum hängen ab von tieferen Prinzipien über den Wert des Menschen, den Beruf

Pädagogik

A. Systematische Pädagogik

A. Grundlegung

1. Lehre vom Ziel der Erziehung
Teleologie—Ethik

2. Lehre von der Bildungsamkeit des Zöglings
Methodologie (Psychologie)

1. Praktische Pädagogik
Lehre vom Bildungswesen

B. Historische Pädagogik

B. Ausföhrung

II. Theoretische Pädagogik
Lehre von der Bildungsarbeit

1. Von den Formen der Erziehung

a) Einzel-
erziehung

b) Massen-
erziehung

Private Erziehung
Haus-
erziehung

a) Private Anstalts-
erziehung

b) öffentl. Schulerziehung

c) Erwachsenen-
bildung Volkshochschule

1. Alumnate
2. Heilpädagog. Anstalten

2. Von der Schuler-
verwaltung

1. Schulver-
fassung

2. Schulaus-
stattung

3. Schulleitung

4. Lehrerbildung

5. Lehrerfort-
bildung

1. Didaktik
Lehre vom Unterricht

1. Allgemeine
Didaktik

2. Spezielle
Didaktik

1. Theorie d. Lehr-
plans

2. Theorie d. Lehr-
verfahrens

Ziel, Auswahl,
Verbindung,
Durcharbeitung in
den einzelnen
Unterr.-Fächern

2. Hodegetik
Lehre von der
Föhrung

a) Lehre von der
Diätetik (Hy-
giene)

b) Lehre von der
Regierung d.
Kinder

c) Lehre von der
Zucht

des Bürgers, d. h. man muß, ehe man über pädagogische Dinge einig werden will, sich über die letzten Quellen der Erkenntnis, der theoretischen wie der praktischen, geeinigt haben. Diese aber liegen im Gebiet der Philosophie; durch sie muß Umgestaltung und Ordnung in der Gedankenwelt herbeigeführt werden. Durch sie auch wird die Grundbedingung gegenseitigen Verständnisses gewonnen: die Übereinstimmung des Gedankenkreises. Deshalb konnte Herbart mit Recht in seiner Allgemeinen Pädagogik schreiben: »Nur wenn die Besseren eins sind, kann das Bessere, nur wenn die Vernünftigen eins sind, kann das Vernünftige siegen.«

Ferner wird durch die systematische Grundlegung auch der Maßstab gewonnen für die Beurteilung der reichen Literatur, deren sich die Pädagogik zu erfreuen hat. Ohne solchen Maßstab wird man in diesem Labyrinth ratlos umherirren. An ihm kann erkannt werden, was aus der ungeheuren Masse vor Vergessenheit bewahrt werden muß. Es kann nur das sein, was einen wesentlichen Beitrag zur Lösung einer pädagogischen Frage geliefert hat, dem deshalb ein fortwirkender Einfluß bis in unsere Tage nicht abzusprechen ist. Der durch eindringende Überlegung gewonnene Maßstab wird das Vorziehen und das Verwerfen der literarischen Leistungen erleichtern und das Subjektive an solcher Arbeit möglichst zurücktreten lassen.

Die falsche Objektivität, die alles Mittelmäßige, ja sogar Schlechte und Unbedeutende mit warmen Lobsprüchen bedenkt, die Proletarier und Heerführer auf einer Straße vereint, wird damit abgewiesen. Das System der Pädagogik gewährt also den kritischen Maßstab, der notwendig ist, um sich in der Flut der andrängenden Erziehungsschriften zurechtzufinden.

Das System spiegelt den gegenwärtigen Standpunkt der Pädagogik wider, obwohl es nicht bloß eine Darstellung des jetzigen Zustandes der Wissenschaft ist, sondern auch dessen, wie er sein sollte. Es stellt sich uns somit dar als das Verständnis des Gewordenen im Lichte des Zukünftigen. Sein Endzweck ist nicht sowohl die Masse alles Wissenswürdigen auf pädagogischem Gebiet in sich zu vereinigen, als vielmehr auf dem geschichtlich gegebenen Grunde das weitere Ziel der Wissenschaft nach seiner prinzipiellen und idealen Seite zu begreifen, sowie durch richtige Absteckung der Grenzen nach außen und innen Gestalt und Umfang derselben zu beschreiben.

Die Wissenschaft ist ja nichts Abgeschlossenes, sondern ein in stetem Wachstum und Fortschreiten Begriffenes. Das Ideale tritt dabei in klarer Bezeichnung des Zieles hervor, wonach sie zu streben hat und wie sie zu vervollkommen ist. Es verbindet sich im System die Zusammenfassung dessen, was schon geleistet worden ist, mit dem, was noch zu arbeiten übrig ist. Überall werden sich Ausblicke ergeben in die künftige Arbeit, die das System weiter ausbauen und immer mehr vervollkommen soll.

Erster Teil

A. Grundlegung

Einleitende Betrachtungen

Sobald wir den Begriff der Erziehungsarbeit ins Auge fassen, rückt die Beziehung auf das Einzelwesen, wie es innerhalb der Gemeinschaft wächst und wird, in den Vordergrund. An der konkreten Einzelpersönlichkeit vollzieht sich die erzieherische Tätigkeit. Hier hat sie ihren natürlichen Ausgangspunkt, hier ihren Verlauf und ihr Ende. Allerdings nie so, — wie oben hervorgehoben wurde — als ob dieses Einzelwesen ein aus der Gemeinschaft losgelöster Organismus wäre, nein, vielmehr im steten Zusammenhang mit der Lebensgemeinschaft; in welcher der einzelne aufwächst, und unter fortgehender Berücksichtigung der Wechselwirkungen, die zwischen dem einzelnen und der Gesamtheit spielen, eingedenk der Wahrheit, daß unser Leben in zwei Spitzen ausläuft, in die Höhe der inneren Einzelbildung und in die Breite des Gemeinschaftslebens. Kann auch der einzelne als Selbstzweck angesehen werden, so dient er doch zugleich als Mittel für die Erreichung der Gemeinschaftsziele. Es handelt sich hier nicht um ein Entweder-Oder, sondern um ein Sowohl-Als auch.

Die Fülle, die Lebendigkeit und die Kraft unseres Gemeinschaftslebens besteht in dem Reichtum an Persönlichkeiten, die, ausgestattet mit vielseitigen Kenntnissen und Fertigkeiten, in der sicheren Tiefe sittlicher und religiöser Überzeugungen wurzelnd, dem Volksleben Richtung und Charakter geben und der Kulturarbeit ihren stetigen Fortschritt sichern.

Das Wesentliche ist und bleibt, daß, wie Friedrich Lienhard mit Recht sagt, ein Mensch in sich selber, im Göttlichen, das in uns allen lebt und uns führen will, den Sammelpunkt gefunden hat, so daß er nun eine Welt für sich bildet, nicht zwar trotzig abgesondert, wohl aber in sich geschlossen und freiwillig sich eingliedernd ins Ganze, in die Nation, in die Menschheit.

Wenige haben die Gottesgabe, Kunstwerke zu schaffen; alle aber haben wir die Möglichkeit, Kunstwerke zu sein. Wahre Kultur hat nur ein Volk, das möglichst viele starke und tüchtige Persönlichkeiten besitzt. Der Mensch steht im Mittelpunkt der Kultur und das Gött-

liche im Menschen ist das Zentrum der Persönlichkeit. Die äußeren Organisationen sind wertvoll und notwendig als Förderungsmittel und Regulatoren menschlicher Betätigung. Ausschlaggebend aber ist und bleibt die innere Kraft, die jeden einzelnen zu einer geschlossenen Welt mit eigener Art und umleuchtender Wärme macht. Die in sich gefestigten und geschlossenen Naturen verleihen erst den Organisationen Kraft und Wirkung. Sie sind die wahren Kulturträger. Nichts besseres kann die Erziehungsarbeit tun, als aus den heranwachsenden Generationen eine möglichst große Zahl solcher Kulturträger heranzubilden.

So macht sich die Notwendigkeit fühlbar, dem binären Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling nachzugehen. Hier gilt es, in stiller und enger Begrenzung das Werden und Wachsen der Einzelseelen zu verfolgen, die berufen sind, künftige Kulturarbeit zu leisten. So wie wir aber diese Aufgabe ins Auge fassen, machen sich sofort zwei große und weitreichende Probleme geltend:

1. Die Frage, wie weit der Erzieher dieses Werden zu beeinflussen vermag, und

2. die Untersuchung, auf welches Ziel hin der Erzieher seinen Einfluß geltend machen soll.

Diese Aufgabe, das Ziel der Erziehung zu bestimmen, ist von größter Bedeutung. Sie muß uns darum zuerst beschäftigen. Ist sie gelöst, so greifen wir auf das Problem zurück, das sich mit der Frage der Möglichkeit der Beeinflussung der Jugend beschäftigt, und zwar in der Formulierung, ob und wie weit das aufgestellte Ziel durch eine planmäßige Einwirkung seitens des Erziehers erreicht werden kann.

Daß wir die Aufgabe, ein fest umrissenes Erziehungsziel zu gewinnen, an die Spitze unserer Untersuchungen stellen, ist nicht zufällig, sondern im Wesen der Sache begründet. Der Erzieher muß vor allem wissen, was er bezweckt, ehe er seine Tätigkeit beginnt. Denn von dem, was er will, hängt der Geist und der Sinn seiner Arbeit ab. Die Zielsetzung verleiht ihr eine bestimmte Richtung und gibt ihr ein festes Gepräge. Wie der weitschauende Feldherr strategische Ziele vor sich erblickt und darnach seine Pläne entwirft, wie der Bildhauer ein Idealbild vor seinem inneren Auge stehen sieht und danach seine Arbeit einrichtet, so muß auch der Erziehungskünstler sein Ziel klar vor Augen haben, um darnach seine Wege zu bestimmen. Er darf es weder dem Zufall, noch der Eingebung des Augenblicks während seiner Arbeit überlassen, wohin er seine Zöglinge führen will, da er für sie verantwortlich ist.

Sehr wahr hat ein früherer preußischer Unterrichtsminister (v. Zedlitz) dies in folgenden Worten hervorgehoben:

»Wer die Schule hat, der hat die Jugend und mit ihr die Zukunft des Volkes. Darin liegt eine große Wahrheit. Ich bin in meinen Staatsstellungen, wenn ich so sagen darf, überall und immer Schulmann gewesen — ich sage nicht Schulmeister, denn es wäre vermessen — aber Schulmann bin ich noch heute. Immer aber habe ich es als einen der schwersten und verantwortungsvollsten Posten

gefunden, die ich zu bekleiden hatte. Wie schwer muß erst die Verantwortung auf einem jeden lasten, der berufen ist, an der Jugend unseres Volkes für das Wohl des Vaterlandes zu arbeiten! Welche Pflicht lastet auf ihm und wie bedrückt jede Verletzung sein Gewissen! Das muß er erkennen. Es ist wahr, daß der, welcher die Schule hat, das Leben des Volkes hat, und ein jeder, der mit diesem wichtigen Amte betraut ist, sollte diese Wahrheit erkannt haben. Sie gilt insbesondere auch für die Kleinkinderschulen. Da wird immer gesagt, und die meisten Menschen denken es, die Kleinkinderschulen spielen eine Nebenrolle, sie zählen nicht so recht als Schulen mit. Das ist aber so grundfalsch, daß man dieser Ansicht nicht energisch genug entgegentreten kann. Gerade die Kleinkinderschule ist eine der bedeutsamsten und, ich möchte sagen, der wichtigsten Schule im Vaterlande; sie tritt an die Mutterstelle. Ihre Arbeit ist dieselbe schwierige und verantwortungsvolle, wie die unserer Volksschullehrer; sie ist Lehrarbeit, wie die, welche die Lehrer der höheren Lehranstalten und Universitäten zu entfallen haben. Die Kleinkinderschullehrerinnen müssen sich als Ziel entgegenhalten, daß der Same, den sie in die Kinderherzen pflanzen, aufgehen muß und wird, ob zu Gutem oder zu Bösem, das steht in Gottes Hand. Jeder aber, der Samen auszustreuen hat, der trage Sorge dafür, daß es guter Same sei, damit auch die Frucht gut werde.«

Das Bewußtsein der großen Verantwortlichkeit, das jeden Erzieher und Lehrer, an welcher Stelle innerhalb der Bildungsarbeit er auch stehen mag, beseelen soll, wird ihn vor allem antreiben, sich um die Feststellung des Erziehungszieles zu kümmern, um so mehr, als die Gewinnung dieses Ziels sich nicht von selbst ergibt, sondern mit mancherlei Schwierigkeiten verknüpft ist, vorausgesetzt, daß der Erzieher von dem Streben beseelt ist, ein hohes und würdiges Ziel sich zu stecken, das über die Niederungen des Menschenlebens hinausweist.

Wo das Gefühl der Verantwortlichkeit abhanden gekommen ist, wird man sehr leicht sich mit bestechenden, aber innerlich unwahren Auskünften abfinden. So, wenn man auf ein festes, gleichbleibendes Erziehungsziel Verzicht leistend den Rat erteilt, der Erzieher solle aus den jeweiligen wirtschaftlichen Verhältnissen der Gesellschaft seine Gesichtspunkte herholen. Das ist eine ebenso oberflächliche, wie volksverderbende Anschauung, die nicht dadurch ihre Sicherheit und Tragkraft erhält, daß sie vielfach nachgesprochen und von libertinistisch gerichteten Geistern geglaubt wird.

I. Die Gewinnung des Erziehungszieles

Daß die Aufstellung und Formulierung des Erziehungszieles nicht der Willkür des einzelnen Erziehers überlassen bleiben darf, ist von vornherein klar. Denn da Erzieher und Zögling nicht für sich allein stehen, sondern einer Gemeinschaft angehören, so sind sie auch an die notwendigen Bedingungen des Gemeinschaftslebens gebunden. Lebten

sie beide für sich auf einer einsamen Insel, so wäre die Willkür des Erziehers für Erziehungsziel und Erziehungsplan selbstverständlich. Es wäre gleichgültig, wie beides eingerichtet würde. So aber, als Glieder eines größeren Ganzen, in dem sie leben und arbeiten, sind sie mit den Lebensbedingungen dieser Gemeinschaft so eng verknüpft, daß es ein verwegenes Unternehmen wäre, sich außerhalb dieses Kreises zu stellen.

Wenn so der Erzieher vor einem selbstgewählten Ziele im Sinne schrankenloser Willkür zurückschrecken muß, sieht er sich darauf angewiesen, Wege zu suchen, die ihm die Sicherheit gewähren, ein allgemein gültiges Erziehungsziel zu finden. Zunächst liegt der Gedanke nahe, sich an den Erfahrungsbegriff der Erziehung zu wenden, um durch eingehende Analyse desselben die nötigen Merkmale zu gewinnen, aus denen das Ziel für erzieherische Tätigkeit zusammengestellt werden kann.

1. Vom Erfahrungsbegriff der Erziehung

Wenn wir den Erziehungsbegriff auseinander legen, wie er sich aus der Beobachtung der Tatsachen ergibt, so werden wir folgende Züge unterscheiden können:

1. Als erstes finden wir sogleich, daß Erziehung nur bei Menschen stattfindet; nur bei ihnen kann von Unterricht und Erziehung die Rede sein; bei den Tieren sprechen wir von Abrichtung. Rosenkranz weist auf diese Wahrheit in dem Satz hin: »Der Mensch wird von Menschen für die Menschheit erzogen.«

2. Ferner wissen wir, daß die Erziehung — von der Selbst-erziehung, die das Leben hindurch dauert, abgesehen — sich nicht auf die Erwachsenen, sondern auf die Unmündigen erstreckt. Diese unterliegen der Fürsorge der Älteren. Jean Paul drückt dies in dem Satze aus: »Der Geist der Erziehung ist nichts als das Bestreben, den Idealmenschen, der in jedem Kinde verhüllt liegt, frei zu machen durch einen Freigewordenen.« Der Freigewordene ist der Erwachsene, der der Jugend helfen will, zu gleicher Freiheit zu gelangen.

3. In dem Begriff der Erziehung liegt, daß der Erzieher den, welchen er erziehen will, nicht sich selbst überlassen darf. Sonst fände ja keine Erziehung statt. Vielmehr hat der Erzieher die bestimmte Absicht, etwas aus seinem Zögling zu machen. Er sucht dahin zu wirken, daß seine Absichten auch verwirklicht werden; und zwar ist es nicht ausreichend, wenn die Einwirkung von seiten des Erziehers bloß hie und da einmal, also gleichsam ruckweise geschieht, dann wieder aussetzt, je nach Laune und Zufall, sondern daß sie nach einem bestimmten Plan, in welchem alle Absichten des Erziehers wohlgeordnet beisammen sind, erfolge. Dann erst, wenn alle Kräfte und Mittel, die angewendet werden, ein System bilden, also gegenseitig in rechtem Verhältnis zueinander stehen, so daß sie sich unterstützen und stärken; wenn sie ferner längere Zeit hindurch in bestimmter Weise

in Tätigkeit erhalten bleiben — dann erst kann die Erziehung eine solche Stärke gewinnen, daß ein Erfolg in Aussicht steht. Daher sagt Th. Waitz: »Das Erziehen ist ein planmäßiges Einwirken auf das noch bildsame innere Leben eines andern, wodurch diesem Leben eine bestimmte Gestalt gegeben werden soll und wirklich gegeben wird.«

4. Hier ist bereits das vierte Moment, das im Erfahrungsbegriff der Erziehung liegt, ausgesprochen: Der Seelenzustand des Zöglings soll nicht bloß während der Einwirkung des Erziehers sich gestalten, auch nicht trotz dieser Einwirkung und im Widerstreit damit, sondern es soll eine bleibende Gestalt im Zögling erreicht werden. Die Bildung, die der Unmündige durch den Erzieher gewinnt, soll eine gewisse Festigkeit und eine gewisse Dauer erhalten.

Aber welche Gestalt, welche Bildung soll bei dem Zögling erreicht werden? Diese Frage bleibt vorläufig noch eine offene. Wir werden sehen, ob wir aus dieser Unbestimmtheit durch weitere Untersuchung des Erfahrungsbegriffes herauskommen können.

5. Die Erziehung will in erster Linie das Innere des Kindes bilden. Die Sorge für den Körper tritt hinzu, insofern es sich darum handelt, ihn zu einem gewandten und brauchbaren Werkzeug der geistigen Tätigkeit zu gestalten.

Hierin liegt keineswegs eine Geringschätzung der körperlichen Pflege, sondern nur eine gerechte Würdigung der beiden Seiten der Erziehung. Bei der innigen Wechselwirkung, welche zwischen Körper und Geist stattfindet, sieht der Erzieher sich veranlaßt, das leibliche Wohl des Kindes immerfort im Auge zu behalten; aber er kann hier nicht selbständig vorgehen, sondern, wo es sich um Auferziehung des Leibes, um Pflege und Gedeihen des Körpers handelt, wird der Arzt und Physiolog die erste Stimme haben.

6. Ferner gibt die Erfahrung an die Hand, daß die erziehende Tätigkeit in engerem Sinne in dem einzelnen ihren Ausgangspunkt und ihren Verlauf nimmt. Das soll jedoch nicht heißen, daß die historische und die gesellschaftliche Bedingtheit geleugnet werden solle und daß die Erziehung diese Zusammenhänge etwa geringschätzen dürfe. Denn es kann ihr unmöglich gleichgültig sein, welche Stellung der Zögling dereinst als Glied der Gesellschaft einnehmen werde. Wir dürfen nur nicht in die Fehler des antiken Staates, der mittelalterlichen Kirche und des sozialistischen Staates verfallen, die alle nur insoweit um das Kind sich bemühen, als sie hoffen ein brauchbares Glied für ihre Kreise zu gewinnen. Wenn daher Schleiermacher sagt: Das Ende der Erziehung ist die Darstellung einer persönlichen Eigentümlichkeit des einzelnen, so stimmt die erfahrungsmäßige Vorstellungsweise dem bei. Wenn er dann fortfährt: Die Erziehung soll den einzelnen ausbilden in der Ähnlichkeit mit dem größeren moralischen Ganzen, dem er angehört, so stimmen wir ebenfalls zu, aber allerdings mit der Einschränkung, daß die Ähnlichkeit mit dem größeren moralischen Ganzen nicht ein kritikloses Aufgehen in dasselbe bedeuten darf, sondern daß es sich bei der Erziehung zunächst um das Heil der einzelnen Menschen-

seele handelt. Dies fordert vor allem der Geist der Reformation. Pestalozzi faßte den Gedanken dahin zusammen: Die Erziehung soll sich dem einzelnen als Menschen widmen; diesem soll eine allgemeine Menschenbildung zuteil werden.

7. Endlich sei noch hervorgehoben, daß in dem Begriff der Erziehung der Hinweis liegt, daß der aufwachsende Mensch, wenn möglich, hinausgehoben werde über den Zustand des Erziehers. Die Tochter soll die Mutter überflügeln; der Sohn soll besser werden, als der Vater. Wir gedenken hierbei des rührenden Bildes aus der Ilias, wie Hektor beim Abschied von seinem Söhnlein die Bitte zum Vater Zeus emporsendet (Ilias VI, 475 ff.): *»Ζεῦ ἄλλοι τε θεοί, δότε δὴ καὶ τόνδε γενέσθαι παῖδ' ἑμόν, ὁριζρεπέα Τρώεσσιν, ὥς καὶ ἐγὼ περ ὧδε βίην τ' ἀγαθὸν καὶ ἦλιν ἱπὶ ὀνάσσειν καὶ ποτὲ τις εἴποι, πατὴρ γ' ὅδε πολλὸν ἀμείνων.«* Auch erinnern wir uns des Goetheschen Wortes, daß der Sohn dem Vater nicht gleich sei, sondern ein Bess'rer.

Den gleichen Gedanken faßte Chr. Fr. Krause in der Formel zusammen: »Erziehe dein Kind so, daß es besser wird, als sein Erzieher.«

So liegt neben anderen Merkmalen im Begriff der Erziehung vor allem das der Weiterentwicklung, der Vervollkommnung. Damit ist auf das letzte Ziel der erzieherischen Tätigkeit hingewiesen, aber allerdings in so unbestimmter Weise, daß die Aufgabe, die wir uns hier gestellt haben, ein fest umrissenes, klares, inhaltlich bestimmtes Erziehungsziel zu gewinnen, noch als eine offene zu betrachten ist. Denn was man unter Vervollkommnung zu verstehen hat, unterliegt ebenso starken Zweifeln wie die Pestalozzische Formel: Harmonische Entfaltung aller menschlichen Kräfte.

Die Analyse des Erfahrungsbegriffs der Erziehung hat uns nicht zum Ziel geführt. Sehen wir zu, ob aus der Geschichte der Erziehung uns Gewißheit für unsere Aufgabe geboten wird.

2. Die in der Geschichte der Erziehung erkennbaren Erziehungsziele

Wir richten unsere Aufmerksamkeit auf die Geschichte der Erziehung, und zwar auf die wichtigsten Formulierungen, die uns in den Bildungszielen gegeben wird. Wir wollen sie kennen lernen, um in ihnen das bleibend Wertvolle von dem Vorübergehenden zu scheiden. Denn so viel Wandel in den Bildungsidealen auch stattgefunden hat, so gehen doch durch diesen Wandel bestimmte bleibende Züge hindurch, die den Wechsel der Stimmungen und der Zeiten überdauern und darum für die Kulturentwicklung besondere Kraft und Bedeutung beanspruchen. In diesen bleibenden Zügen werden wir die Elemente eines absoluten Erziehungszieles erfassen. Der oberflächliche Blick sieht gewöhnlich nur die Wandelbarkeit der geistigen Lebensäußerungen; der tiefer Schauende stößt auf die im Wechsel ver-

harrenden Kräfte, die damit den Wert bestimmender Normen gewinnen. Darauf aber kommt es der Pädagogik an.

Überblicken wir die verschiedenen Bildungsideale, wie sie innerhalb unseres Volkes im Wechsel der Zeiten uns entgegentreten, so fällt uns zunächst auf, wie tief sie mit den herrschenden Strömungen in der Kulturbewegung zusammenhängen und durch sie bestimmt sind. Und weiterhin bemerken wir, daß, wenn sie auch von anderen Richtungen verdrängt werden, sie darum nicht vernichtet sind, sondern neben den neu auftauchenden sich weiterhin zu behaupten suchen. Das deutet abermals auf Werte unseres Daseins hin, die eine bleibende Bedeutung beanspruchen. Aus ihnen werden wir Fingerzeige gewinnen, die für die Formulierung unseres Erziehungszieles von Einfluß sind. So kann uns die Geschichte auch hier zur Lehrerin werden, wenn wir uns nur Mühe geben, ihren Sinn zu verstehen.

Dabei sei vor allem darauf aufmerksam gemacht, daß man sich vor der Verwechslung von Bildungsideal und Erziehungsziel hüten muß. Es ist von grundlegender Bedeutung, sich über den Unterschied dieser Begriffe volle Gewißheit zu verschaffen.

Daß sie sich keineswegs decken, kann schon daraus erkannt werden, daß der Begriff Bildung erst im 19. Jahrhundert unter dem Einfluß des Goetheschen Sprachgebrauchs sich eingebürgert hat, während der Erziehungsbegriff ins klassische Altertum zurückgeht. Unter Erziehung versteht man allgemein die absichtliche Einwirkung auf den einzelnen in seiner Entwicklungsperiode zum Zweck persönlicher Innengestaltung. Bildung aber ist ein Begriff, der auf Körper und Geist, auf Sinn und Verstand, auf den einzelnen und die Gesellschaft, auf Ursache und Wirkung des Bildens bezogen werden kann. Erziehung bedeutet immer eine absichtliche Tätigkeit; Bildung kann auch unabsichtlich zustande kommen, auch im Gegensatz zur Erziehung nicht bloß auf einzelne und nicht bloß auf die Jugendzeit des Menschen bezogen werden. Auffallend ist dabei, daß die sittliche Ausgestaltung in die geistige Bildung nicht eingeschlossen zu sein braucht. Denn wer Bildung besitzt, hat deshalb noch keinen Charakter, während umgekehrt Menschen von Charakter unter den sogenannten Ungebildeten nicht selten sind. Bildung wird im wesentlichen auf die Intelligenz des Menschen bezogen, auf seine Sprachfertigkeit, auf seine Umgangsformen, kurz auf das, was der Welt am meisten sichtbar wird, wonach sie die Menschen einzuschätzen pflegt.

Man bedenke ferner, daß Erziehung sich auf alle Glieder des Volkes erstreckt, zur Bildung aber nur ein kleiner Teil vordringt. So steckt in Erziehung etwas ungleich Höheres, etwas, was allen Volksgenossen gleichmäßig angehören soll, die moralische Tüchtigkeit, während im Begriff Bildung immer etwas Werdendes, im Fluß Befindliches, Relatives, auch Äußerliches liegt. Die Erziehung ist vor allem auf die Begründung einer vornehmen Gesinnung, einer Festigkeit des Wollens gerichtet, während Bildung auf Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten mancherlei Art zielt. Die Erziehung

will dafür sorgen, daß die höchsten und besten Werte des Menschentums den kommenden Geschlechtern nicht verloren gehen, daß sie lebendig erhalten werden im Leben der einzelnen wie des gesamten Volkes, daß die ethische Gesinnung herrschend bleibe gegenüber den Einflüssen einer intellektuellen und ästhetischen Bildung. Diese können als Bildungsideale zusammengefaßt erst dann volle Geltung beanspruchen, wenn sie in das höchste Erziehungsziel hineingeführt und mit ihm in organischer Weise verbunden worden sind.

Wer sich die tiefgehenden Unterschiede zwischen den beiden Begriffen, Erziehung und Bildung, klar vor Augen stellt, wird gewarnt sein, Erziehungs- und Bildungsideale ohne weiteres für gleichbedeutend zu halten und damit einer Verirrung entgehen, die von weittragenden Folgen ist.

Die Bildungsideale sind wandelbar, weil der Inhalt der Bildung mit den Zeiten wechselt. Die Entwicklung des Volkslebens in Wissenschaft und Kunst, Industrie und Technik spiegelt sich im Bildungsideal und dieses in den Lehrplänen unserer Schulen wider. Die Geschichte der Lehrpläne ist zugleich eine Darstellung wechselnder Bildungsideale. Aber über den Lehrplänen und über den Bildungsidealen steht der Geist der Erziehung, der jenseits des Wechsels alles Wissens steht und die ewigen Grundlagen alles Menschenlebens durch die Entwicklung der Zeiten festhält. Es ist derselbe für alle Erziehungsschulen, für die Volksschule so gut wie für das Gymnasium, für die Knaben so gut wie für die Mädchen.

Das Erziehungsziel, als höchstes Ideal gedacht, kann nur eines sein, da es die bleibenden Werte des Menschenlebens umfaßt und über den Zeiten schwebt, um sie zu sich emporzuziehen. Die Bildungsideale sind streng genommen gar keine Ideale, sondern Niederschläge wechselnder Zeitströmungen und Stimmungen, wie sie aus der Volksentwicklung sich ergeben. Im Erziehungsziel und im Bildungsideal tritt das Verhältnis des geschichtlich Individuellen zum Allgemeinen und Bleibenden, des zeitweise Geltenden zum zeitlos Gültigen zutage. Im Erziehungsziel gilt es die bleibende Wesenheit der sittlichen Gefühle und der ihnen entspringenden Werturteile in den Einzelzügen wie in dem Gesamtverlauf der fortschreitenden Entwicklung zu erfassen. Ihr Wandel ist vor allem durch den Einfluß führender Stände bedingt, der Geistlichkeit, des Adels, des Bürgertums, des Arbeiterstandes.

Den tiefgreifendsten Unterschied beider erblicken wir also darin, daß Bildungsideale mit den Zeiten und den Völkern wechseln, während das Erziehungsideal zeitlos ist, absoluter Natur, dem Wechsel entzogen, das Feste und Bestehende in der Erscheinungen flucht. Das Bildungsideal ist in seiner inhaltlichen Fülle und Wirklichkeit historisch bedingt und geartet, während das Erziehungsziel die absoluten Werte des Menschenlebens, die als unveränderlich und allgemein gültig anerkannt werden, festhält und von Generation zu Generation weitergibt.

Bildungsideale in Verbindung mit Erziehungszielen

Vorherrschende Strömungen in der Kulturbewegung fallen zusammen mit den Ansprüchen der jeweilig führenden Gesellschaftsklassen. Unter den herrschenden Ständen übernahmen zuerst die Geistlichkeit, dann der Adel, weiter das Bürgertum und zuletzt der Arbeiterstand eine führende Rolle. Darnach können wir vier Gruppen von Bildungsdealen mit ihren besonderen Erziehungszielen unterscheiden:

1. das Klerikale, das in der Form des kirchlich-lateinischen bis in das 17. Jahrhundert hinein herrschte und sich in den kirchlichen Kreisen bis heute erhalten hat;
2. das Staatliche, Höfische, das in französischem Gewande bis zum 19. Jahrhundert galt, jetzt überwunden ist;
3. das Bürgerliche, das in vier Hauptgestaltungen im 19. Jahrhundert hervortrat:
 - a) in der humanistisch-hellenistischen während der ersten Hälfte,
 - b) in der naturwissenschaftlich-realistischen während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts.
 - c) Das ästhetische Bildungsideal finden wir am Beginn desselben; es ist vom 20. Jahrhundert mit besonderem Interesse wieder aufgenommen worden.
 - d) Das moralische Bildungsideal, das während des 19. Jahrhunderts Vertretung hauptsächlich in Kants und Herbarts praktischer Philosophie gefunden hat;
4. das sozialistische Bildungsideal, das im vierten Stand verbreitet ist und in der materialistischen Geschichtsauffassung seinen Stützpunkt hat.

Von diesen vier Hauptgruppen vertreten die beiden ersten Richtungen ein Ziel, das auf einen bestimmten Kreis der menschlichen Gesellschaft gerichtet ist, während in der dritten Abteilung Zwecke, die aus dem Wesen der allgemeinen Menschennatur mit innerer Notwendigkeit herausfließen, verfolgt werden. Hierbei bieten sich verschiedene Wege für eine freie, humane Entwicklung dar. Deshalb hier ein Auseinandergehen, ein Abweichen, während in den beiden ersten Gruppen eine strengere Geschlossenheit herrscht. In dem einen Fall bildete der Gedanke, daß die eigentliche Heimat des Menschen im Jenseits liege, zu dem die Kirche die beste Vorbereitung biete, den einigenden Mittelpunkt. Im andern Fall wurde das Diesseits bevorzugt, und zwar in der Tüchtigmachung für die höchste irdische Macht, für den Staat mit besonderer Beziehung auf die führenden Kreise, die durch ihre Geburt dem Fürstenhaus nahe standen.

In der vierten Richtung wird entweder kein festes Erziehungsziel mit absoluten Werten festgelegt, sondern der relativistischen Auffassung gehuldigt, die das Erziehungsziel von jeweils herrschenden Strömungen in der menschlichen Gesellschaft abhängig macht, oder es

wird utilitaristisch bestimmt und in dem Begriff des »brauchbaren« Menschen gesehen.

Im Nachfolgenden sollen diese verschiedenen Gruppen etwas eingehender charakterisiert werden.

a) Das klerikale Bildungsideal

Es behauptete Jahrhunderte hindurch eine unbestrittene Herrschaft, da die Seelen keine andere Verankerung des Lebens kannten und suchten, als die in der kirchlichen Lehre gegebene Wahrheit und die im kirchlichen Leben dargebotenen Wohltaten. Und noch heute wird dieses Ideal festgehalten: In der Kirche findet die geängstete, irrende und suchende Seele ihre Ruhe. Sie gewinnt hier Befreiung von der Sünde, Trost im Leiden, Kraft für das Leben und Hoffnung für die Zukunft. Aber all das findet nur der, der sich der Kirche hingibt, indem er sich ganz einlebt in ihre Dogmen, freudig teilnimmt an ihren Gnadenmitteln und sich bedingungslos ihr unterwirft.

Von diesem Standpunkt aus kann es nichts Höheres für den Menschen geben, als ein lebendiges Glied des Gottesreiches zu sein, das seinen sichtbaren Ausdruck in der Kirche gefunden hat. Deshalb ist auch für die Erziehung kein köstlicheres Ziel denkbar, als die Jugend in diese große, göttliche Heilsinstitution hineinzuführen und sie immermehr in ihr heimisch werden zu lassen.

Diese Aufgabe übernahm zuerst und vor allem die katholische Kirche. Sie wendete sich mit Erfolg dem heranwachsenden Geschlecht zu. Einen großen Teil ihrer Kräfte richtete sie auf die Erziehung der Jugend mit dem klar erfaßten Zweck, lebendige, gläubige und gehorsame Glieder der Kirche auszubilden.

In konsequentester Weise wurde innerhalb der römisch-katholischen Kirche ein Erziehungs-System von dem Jesuiten-Orden ausgebildet, das formal betrachtet in seiner durchgehenden Folgerichtigkeit Bewunderung hervorrufen muß. Die Grundlage hierfür bildete die im Jahre 1599 in endgültiger Redaktion erschienene »Ratio studiorum«, eine Schrift, die im wesentlichen auch in den folgenden Jahrhunderten die pädagogische Gesetzgebung des Ordens blieb.

Sie gipfelt darin, daß durch eine Glaubenslehre auf die Jugend eingewirkt wird, welche eine unantastbare Autorität besitzt. Hierdurch soll der künftigen Lebensführung ein sicherer Boden bereitet werden. Um jeder Erschütterung dieses Glaubens vorzubeugen und die Jugend vor jeder Anfechtung zu schützen, will man sie von der Außenwelt vollkommen abschließen, die Lektüre wie das gesamte Verhalten der Zöglinge genau kontrollieren, jeden auftauchenden Zweifel im Keime ersticken. Alles dies im Hinblick auf das Ziel der kirchlichen Erziehung, wie es der römischen Kirche vorschwebt und von ihren Grundlagen aus vorschweben muß.

Anders steht die evangelische Kirche hierzu. Zwar finden wir auch bei ihr ein kirchlich umgrenztes Erziehungsziel, aber doch in

einem ganz anderen Sinne. Sie entscheidet sich bei dem Widerstreit der religiösen Dogmen mit den Gedanken und Ergebnissen der Wissenschaft und des weltlichen Lebens zwar auch zugunsten der Religiosität, aber sie sieht diese Religiosität nicht in äußerem Gehorsam und blinder Unterwerfung unter die Satzungen der Kirche, sondern in einer *cultura animi*, d. h. in einer Erziehung zu tief innerlicher Frömmigkeit, verbunden mit wissenschaftlicher Freiheit. Die religiöse Idee behauptet ihr Recht und bestimmt das oberste Ziel der Erziehung, das auf die Ehre Gottes gerichtet ist. Bei A. H. Francke und dem Pietismus tritt diese Auffassung uns am klarsten entgegen. Er stellt wie der Jesuitenorden das gesamte Leben und die ganze Erziehung unter ein religiöses Prinzip; aber es bleibt doch ein großer Unterschied bestehen zwischen der »Ehre Gottes« und der »Ehre der Papstkirche«.

In der Mitte des 19. Jahrhunderts hat dann Chr. Palmer-Tübingen die evangelische Pädagogik vom Standpunkt der protestantischen Kirche vertreten, und zwar in der erweiterten Fassung: »Der Zögling ist zu einem Christen zu erziehen, dem nichts Menschliches fremd ist, der aber alles durch den Geist Christi heiligt und verklärt.« Ihm möchten wir O. Willmann, den Katholiken, zur Seite stellen, der sich die Formel von Palmer zueignen könnte, nur mit der Einschränkung, daß unter dem Christen der gläubige Katholik zu verstehen sei.

So ist bis in unsere Tage aus beiden kirchlichen Lagern das Erziehungsziel religiös-kirchlich bestimmt worden. Aber auch der Kampf gegen diese Fassung ist niemals verstummt. Denn man kann sich nicht verhehlen, daß von diesem Standpunkt aus alles, was nicht mit der Ehre Gottes und der Ehre der Kirche, oder mit der Anleitung zu einem rechtschaffenen Christentum in Beziehung steht, als überflüssig oder schädlich verworfen wird. Unter dem kirchlich bestimmten Erziehungsziel verengert sich der Gesichtskreis; die Schöpfungen, die nicht von spezifisch religiösen Kräften herrühren, auf dem Gebiet der Kunst, der Philosophie und der Wissenschaften, der Sitte und Gesittung laufen Gefahr, gering geschätzt, wenn nicht geächtet zu werden. Das Menschenleben muß unter solch engherziger Führung innerlich und äußerlich verkümmern und verarmen. Und auch das Religiöse selbst entgeht der Verflachung nicht, wenn es nur in kirchlichem Gewande einhergeht und auf Schritt und Tritt dem Menschen Zwang auferlegt. Es wird ihn leicht zur Weltflucht oder zur Heuchelei oder in inneren Tod treiben. Deshalb wendet sich die philosophische Pädagogik gegen die spezifisch kirchlich-dogmatische Zuspitzung des Erziehungszieles, wobei sie aber besonders betont, daß die letzte und tiefste Verankerung des Menschenlebens auf religiösen Urgrund hinweist.

Das einseitig kirchliche Erziehungsziel war auch nur in einer Zeit möglich, als die Kirche in der Tat die eine große, allumfassende Lebensform war, die das Dasein aller umspannte; als die gesamte geistige und künstlerische Bildung im Schatten der Kirche erwuchs.

Es mußte zurücktreten, als neben der Kirche weltliche Bildungsbestrebungen sich emporrangten, deren Pflegestätte nach der Innenseite die Universitäten wurden. Nachdem sie sich vom kirchlichen Bannkreis gänzlich losgelöst hatten, bot ihnen der Staat den äußeren Rahmen dar, innerhalb dessen die neuen Forschungsarbeiten Platz und Raum zur Auswirkung fanden. Neben die Kirche stellte sich der Staat, womit eine neue Wandlung und eine neue Auffassung auch in Erziehungsangelegenheiten vollzogen wurde.

b) Das staatliche Bildungsideal

An die Stelle der Kirche, die das gesamte Leben beherrschte, schiebt sich vom 17. Jahrhundert ab der Staat. Die evangelische Kirche zieht sich auf Predigt und Seelsorge, also auf das speziell religiöse Gebiet, zurück, gibt auch den Jugendunterricht zum größten Teil preis und überläßt dem Staate die führende Rolle. Damit tritt gleichsam eine Säkularisierung des geistigen Lebens ein. Die Theologie muß ihre bevorzugte Stellung aufgeben. Der Staat wird allmächtig; er benutzt die Kirche, namentlich die evangelische, in seinem Dienst und für seine Interessen.

Damit ist ein Wandel im Bildungsideal und Erziehungsziel verbunden. Letzteres findet seine Spitze in der Bildung zum Hof- und Herrendienst, für die Zivil- und Militärstellen des Staates. Wo die Staatszwecke als die allein maßgebenden angesehen werden, spitzt sich die Erziehung auf die Vorbereitung für diese Zwecke von selbst zu. Der Begriff des Staatsbürgers wird der herrschende. Wenn die Kirche es auf die Erziehung gläubiger Gottesverehrer abgesehen hatte, so nun der Staat auf die Bildung gehorsamer Untertanen, die geschickt sind, dem Staate zu dienen und für ihn zu wirken.

Das alte Sparta hat uns in einem Beispiel praktisch gezeigt, wohin die staatliche Erziehung führt. Theoretisch aber hat Platon in seiner Staatslehre die Konsequenzen des Staatsprinzips in aller Schärfe gezogen. Er schreckte nicht davor zurück, nur solche geistige und künstlerische Erzeugnisse anzuerkennen, die dem Staatszweck nicht gefährlich werden können. Er will damit dem künstlerischen Schaffen und dem wissenschaftlichen Denken ebenso Zaum und Zügel anlegen, wie es uns in der kirchlichen Pädagogik entgegentritt. In der Unterdrückung des freien Denkens und des lebendigen Innenaustausches treffen beide zusammen und fordern deshalb in gleicher Weise die Kritik heraus.

Auf deutschem Boden hat Joh. Gottl. Fichte die politische Auffassung der Pädagogik vertreten. Sein Erziehungsziel leuchtet aus dem großartigen Entwurf einer deutschen National-Erziehung hervor. In den »Reden an die deutsche Nation« schwebt ihm dies als höchstes vor, daß alle Erziehung öffentlich sein soll, wie bei Platon. Nur solle nicht wie bei letzterem eine geringe Zahl der Bildung teilhaftig werden, sondern die Erziehung müsse eine allgemeine sein. Der Staat

mit all seinen Zwangsmitteln müsse sich als Erziehungsinstitut betrachten und Anstalten errichten, die abgesonderte und für sich bestehende Gemeinwesen bilden. Jeder Vater, der mit seiner Einsicht und seinem Willen auf das geistige Wohl seiner Kinder bedacht sein wolle, müsse daran gehindert werden.

Die politische Erziehung legt damit der freien Entwicklung ähnliche Fesseln auf wie die kirchliche. Der Staat läßt nur die Gedanken und Ideen zu, die seine Zensur gebilligt hat. Er übt ebenso wie die Kirche eine geistige Tyrannei aus. Die rein politische Erziehung muß mit gleicher Folgerichtigkeit, wie die kirchliche auf ihrem Gebiet, alles im Menschen unterdrücken und ersticken, was mit dem Staatszweck, d. h. mit der Auffassung der jeweiligen Staatsregierung nicht übereinstimmt.

Der Gedanke mag für viele etwas Anziehendes haben, die Jugend der Nation in größeren Massen unter einer gemeinschaftlichen staatlichen Führung heranwachsen zu lassen. Damit aber wird der freien Bewegung der erzieherischen Kräfte eine Beschränkung auferlegt, die nicht im Interesse unserer Volksentwicklung liegt. Das Richtige in dieser Ansicht besteht einmal in dem Gedanken, daß der Staat als Schulherr die oberste Aufsicht über das gesamte Bildungswesen zu führen hat, andererseits in der Forderung, daß die Jugend, frühzeitig verbrüderet und durch gemeinsame Bildung gleichgestimmt, in das Staatswesen die nationale Stimmung mitbringen soll, die das politische Gemeinwesen für sein Gedeihen nötig hat.

Neben der Pflege des religiösen Interesses wird die Erziehung darauf dringen müssen, daß eine tiefe und nachhaltige Vaterlandsliebe als die Quelle aller staatlichen Erziehung in die Herzen der heranwachsenden Jugend gepflanzt werde.

c) Das bürgerliche Bildungsideal

Mit der Renaissance und der Reformation beginnt die Mobilisierung der Geister. Damit geht zwar die einheitliche Grundstimmung des Mittelalters verloren, aber die Regsamkeit des geistigen Lebens nimmt an Tiefe und Beweglichkeit zu. Daher bleibt auch das Bildungsideal kein einheitliches mehr, sondern es spaltet sich in verschiedene Richtungen. Aber man kann doch bei ihnen in der Wendung gegen das einseitig klerikale und politische Bildungsideal einen gemeinsamen Grundzug leicht auffinden. Dieser besteht darin, daß die Erziehung nicht um des Staates, nicht um der Kirche, sondern um der Kinder willen, wegen ihres eignen Wertes und aus Liebe zu ihnen einzusetzen hat. Bei den Eltern spielt zunächst weder die Rücksicht auf den Staat, noch auf die Kirche eine Rolle, sondern das rein menschliche Interesse, das sie an der Entwicklung ihres Kindes nehmen, füllt ihre Gedanken aus. Das ist die natürliche Grundwurzel aller erzieherischen Tätigkeit. Da nun aber das, was das reine Menschentum ausmacht, verschiedene Auslegungen zuläßt, so ist es erklärlich, daß auch ver-

schiedene Bildungsideale auf dem bürgerlichen Boden erwachsen, die noch heute sich wirksam erweisen, wenn ihr Inhalt auch teilweise verändert oder abgeschwächt erscheint.

a) Das humanistisch-hellenistische Ideal

Die Träger dieses Ideals sind Winckelmann, Lessing, Herder, Schiller, Goethe, Fr. A. Wolf, Wilh. v. Humboldt und ihre Nachfolger. Humanitätsbildung ist das Losungswort, das von Herder geprägt wird: Bildung des Menschen von innen heraus zu vollkommener menschlicher Gestaltung, d. h. Entwicklung des Sinnes für das Schöne, Wahre und Gute. Da nun von den geistigen Führern des Volkes im Hellenentum die höchste Verkörperung des reinen Menschentums gesehen wurde, so drang der Gedanke durch, daß die jungen Deutschen zu Hellenen gebildet werden sollten, um Menschen zu sein. Im Gymnasium setzte man sich die Verwirklichung dieses Zieles zur Aufgabe. Und dieses Ziel blieb für die höheren Kreise das herrschende, bis die Wiederaufrichtung des Reiches die nationalen Gefühle verstärkte und die Vorherrschaft der Naturwissenschaften den Blick vom Altertum hinweg in das Gegenwartsleben hineinzwang. Drastischen Ausdruck fand diese Stimmung in den Worten: »Wir müssen als Grundlagen für das Gymnasium das Deutsche nehmen; wir sollen nationale junge Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer.« (Berlin, Dezember-Konferenz 1890.)

So wurde die Herrschaft des humanistisch-hellenischen Bildungsideals gebrochen mit Hinblick auf die Gefahren, die eine einseitige Verfolgung dieses Ideals mit sich führt: Beeinträchtigung des Nationalgefühls, Zurückdrängen der christlich-religiösen Gesinnung und Verkümmern der realistischen Bildung. Die aus der Gestaltung des persönlichen Wertes herrührenden und die aus dem Gemeinschaftsleben stammenden Forderungen gerieten in Konflikt und bedrohten den Bestand dieses Bildungsideals, das in seiner einseitigen Schätzung des Gelehrtentums durchaus aristokratisch, nur einen verhältnismäßig kleinen Kreis des Volkes umspannen konnte. Von hier aus war ein allgemein gültiges Erziehungsziel nicht zu erwarten. Wenn es geschah, blieb dieses auf die dünne Schicht der klassisch Gebildeten im Volke beschränkt.

β) Das realistische Bildungsideal

Suchte das humanistische Bildungsideal seinen Schwerpunkt im klassischen Altertum, so stellt sich umgekehrt das realistische mitten in die Verhältnisse des modernen Lebens hinein: Der praktisch gerichtete Mensch, der sich dem heutigen Weltgetriebe am besten anpaßt und für seinen Vorteil sorgt, ist der erstrebenswerte Typus. Herrschaft über die Mittel, die er in Bewegung setzt, wird ihm gegeben durch die Kenntnis der Natur und ihrer Kräfte. Daher werden die Naturwissenschaften als die hervorragendsten Bildungselemente für die

Jugend betrachtet. Sie rücken in die maßgebende Stellung im Lehrplan ein neben den modernen Fremdsprachen, die als Ersatz für die alten angesehen werden und einer andern humanistischen Bildung dienen sollen. Allerdings liegt die Gefahr nahe, daß gegenüber der weltfremden althumanistischen Richtung aus solcher Schulung Menschen erwachsen, die einseitig auf das Nützliche und Alltägliche sehen und allen höheren Geistesflug gering schätzen. Idealismus wird von diesem Standpunkt aus für unnütze, törichte Schwärmerei verlacht; der Realismus allein, der mit der Wirklichkeit rechnet und sich auf ihrem Boden bewegt, wird als die Lebensmacht angesehen, die dem Menschen das ersehnte Glück bringt. Mit den Weltleuten ist die Welt im Bunde, sagte Locke; daher kann die Erziehung nichts Besseres tun, als in dieser Richtung ihre Aufgabe suchen. Auch Spencer folgt dieser praktisch nüchternen Richtung, die zwar dem natürlichen Egoismus des Menschen entgegenkommt, aber nichts in sich trägt, um ihn in Schranken zu halten. Gewinnsucht und Selbstsucht finden in diesem Boden nur zu leicht ihre Nahrung; gewissenlose Ausbeutung der Schwächeren wird sogar als Triumph der Klugheit gefeiert.

Vom modernen Standpunkt aus wird diese Richtung zuweilen auch in die Formel gekleidet, daß die Förderung der Kultur als das Hauptgeschäft des Menschenlebens und der Erziehung angesehen werden soll. Dabei wird freilich im Ungewissen gelassen, welchen Inhalt man dem vieldeutigen Begriff der Kultur zu geben habe. Er besitzt in der Tat eine sehr ungleiche Tiefe, je nachdem man darunter eine mehr äußerliche Zivilisation oder eine wahrhaft innerliche Geisteskultur, die in religiösen und ethischen Überzeugungen ihren Herzpunkt besitzt, begreift. Die Fassung des Zivilisationsziels umgeht die Schwierigkeiten, da die Richtung in einem gewissen Dunkel gelassen wird, die darin zutage treten soll. Oder, wo sie offenbar wird, pflegt man das Leben im Sinne eines plan- und ziellosen Fortschreitens aufzufassen; dem gegenüber es von vornherein als widersinnig erscheint, von planvollen Veranstaltungen der Erziehung zu sprechen, wie sie aus einer klaren Zielsetzung sich ergeben.

Der Blick auf die Größe und die Kraft des menschlichen Geistes, der sich in den technischen und industriellen Fortschritten der Zeit mächtig zeigt, ist besonders geeignet, den Zivilisationsgedanken mit der Forderung des Werteschaffens in unseren Tagen als den herrschenden zu betrachten. Ihm gegenüber aber muß daran festgehalten werden, daß in ihm sehr ungleiche Werte umschlossen sind, und daß es darauf ankommt, die echten von den unechten zu scheiden in Erinnerung an das biblische Wort: Was hülfte es dem Menschen, wenn er die ganze Welt gewänne und litte doch Schaden an seiner Seele.

γ) Das ästhetische Bildungsideal

Bei den Romantikern tritt uns auf deutschem Boden dieses Bildungsideal entgegen. Der ästhetische Mensch gilt als das Idealbild der Erziehung. Er ist der wahrhaft freie Mensch. Er gibt sich seine

Gesetze selbst, nach denen er sich auslebt. Das Sittengesetz hat keine Gewalt über ihn, denn es beschränkt ihn, legt ihm Fesseln an, hindert ihn an der Entfaltung des Genies: eine Anschauung, die man nicht selten unter Künstlern antrifft.

Hier aber ist auch deutlich wahrzunehmen, wohin solche Überspanntheit in der Auffassung der ästhetischen Werte führt. Wird das Menschenleben auf diese eine Spitze gestellt, so ist es nur zu natürlich, daß es ins Schwanken gerät. Denn diese Spitze besitzt keinen tragfähigen Untergrund. Es rächt sich, wenn dem Menschen das ethische Rückgrat ausgebrochen wird; wenn er glaubt, über die Normen, die das Gemeinschaftsleben der Menschen regeln, sich hinwegsetzen zu können; wenn er im »Ausleben«, in Genußsucht und Zügellosigkeit eine Genialität sucht, die ihm die Natur versagt hat.

Auf Schiller können sich die Vertreter dieses Bildungsideals nicht berufen. Er hat zwar in seinen Briefen über ästhetische Erziehung des Menschen an den Herzog von Augustenburg als Ideal aller Bildung den ästhetischen Menschen aufgestellt. Aber er meint darunter nicht den Menschen, der die Kunstbetätigung als das Höchste ansieht, sondern den Menschen als Kunstwerk, d. h. einen Menschen, der seine Anlagen und Fähigkeiten vielfach und in harmonischer Weise ausgebildet hat, gleichsam in sich vollendet ruht und so nach außen den Eindruck eines Kunstwerkes hervorruft. Als Schüler Kants vergißt er in dieser Entwicklung des Menschen zum Kunstwerk das Sittliche nicht. Wie groß auch der Einfluß der Kunst in ihren verschiedenen Zweigen auf die Bildung des Menschen ist, so gilt die Beschäftigung mit dem Schönen doch nur als ein wirksames Instrument für die Charakterbildung. Schillers ästhetischer Mensch unterwirft sich willig dem Sittengesetz.

Der natürlich-sinnliche Mensch soll unter die Herrschaft des geistig-sittlichen gestellt werden, eine Wahrheit, welche bei den Romantikern vergessen war und von ihren Nachfolgern, die uns heute in verschiedenen Gewandungen begegnen, nur zu oft verschüttet wird. So hoch wir die Kraft der ästhetischen Werte für das Einzelleben einschätzen, so können wir ihnen mit Rücksicht auf das Gemeinschaftsleben niemals eine führende Rolle zusprechen. Die Muse kann den Menschen auf seinem Lebensweg begleiten, darf ihn aber nicht leiten. Die führende Rolle kann allein den moralischen Normen zuerkannt werden. Deshalb liegt auf der Ethik, als Grundwissenschaft der Pädagogik, aller Nachdruck, während die Ästhetik sich bescheiden muß, bei den Fragen nach der künstlerischen Erziehung in methodischer Hinsicht sorgfältig gehört zu werden.

d) Das moralische Bildungsideal

Bei ihm wird der Standort in der Sittlichkeit genommen. Hier liegt der Schwerpunkt der menschlichen Persönlichkeit. Deshalb muß die Erziehung hierauf das Hauptgewicht legen.

Aber Verirrungen sind auch hier nicht ausgeschlossen. Es kann dieses Ideal auch in einseitiger Weise aufgefaßt werden, wie es bei den Rationalisten geschehen ist. Bei ihnen artet die Erziehung zu einem trockenen Moralisieren, zu einer verstandesmäßigen Auseinandersetzung und Begründung der sittlichen Gebote aus, zu einer Verherrlichung des Verstandes unter Vernachlässigung der lebendigen Quellen des Gemütes und der Phantasie. Die Verknöcherung in einem starren Rigorismus, den auch Schiller mißbilligte, liegt allzu nahe.

Damit aber entfernt man sich von dem echten Ideal des Moralismus, wie es uns im Christentum und dann bei Kant und Herbart entgegentritt. An diese Vertreter der Gesinnungsethik schließen wir uns bei der Zeichnung des Ideals menschlicher Persönlichkeit und menschlichen Gemeinschaftslebens an. Von hier aus gewinnen wir die Grundlagen unseres Erziehungszieles.

e) Das sozialistische Bildungsideal

Die materialistische Geschichtsauffassung, die von Marx und Engels vertreten wurde, hat zu einem Bildungsideal geführt, das im Bunde mit dem vulgären Materialismus eines Moleschott, Vogt und Büchner die atheistisch-materialistische Welt- und Lebensauffassung auf den Schild erhob. In der Überzeugung, daß die wirtschaftlichen Verhältnisse die menschliche Entwicklung bestimmen, wird der Mensch nur als ein Produkt dieser wirtschaftlichen Verhältnisse angesehen. Die Macht der Ideen ist aufgehoben und der freie Wille gebunden.

Die furchtbaren Folgen dieser Auffassung, die dem Relativismus Tür und Tor öffnet, zeigen sich in erster Linie in der Rechtsauffassung. Wenn das Recht nur als Niederschlag der politischen Machtverhältnisse und diese nur als Ausdruck der wirtschaftlichen Lage angesehen werden, so fällt die Achtung vor Gesetz und Recht dahin. Der Verbrecher, das Produkt der wirtschaftlichen Verhältnisse, erscheint als ihr Opfer. Von Schuld und Strafe ist dann keine Rede mehr; das Verantwortungsgefühl verschwindet. Ebenso auch das Gerechtigkeitsgefühl. In der Verneinung aller höheren Werte, die in Religion und Sittlichkeit dem Menschen einen festen Halt geben, in der Verweisung auf die materiellen Bedingungen des diesseitigen Lebens schrumpft das Bildungsideal des marxistischen Systems zu der Formel zusammen, das Leben zu genießen, solange es dem Menschen gegönnt ist. Insoweit Kunst und Wissenschaft zum Genuß beitragen können, werden sie gepflegt.

Das sozialistische Bildungsideal auf Marxistischer Grundlage wurde in den Arbeiterkreisen Deutschlands herrschend. Als diese nach der Revolution 1918 zur Herrschaft gelangten, wie z. B. in Braunschweig, Sachsen und Thüringen, konnten sie in kurzer Zeit den schlagenden Beweis dafür liefern, daß aus einem materialistisch-atheistischen Boden kein Aufstieg erwartet werden kann, der zu einer höheren Kultur die Gemeinschaft emporheben soll. Bisher hat das materialistische Bildungsideal nichts anderes erreicht als dies: es hat die Religion erschlagen,

die Sittlichkeit getötet und die Vernunft verblödet. Dafür setzte der Schrei nach Macht ein, die Finanz und Industrie sich dienstbar macht und die Masse der Menschen zu Material in den Händen der Machthaber erniedrigt.

Das materialistische Bildungsideal kann nur da Platz greifen, wo die Seelen vollständig ausgehöhlt sind. Aber es ist ein zweifelhafter Ersatz, der nur das erreichen kann, die Menschheit gänzlich zu veröden.

Deshalb ist dieses Bildungsideal von einer Pädagogik abzuweisen und zu bekämpfen, die von dem Boden eines ethischen Sozialismus aus, tief verankert in religiösen Überzeugungen, entworfen und ausgebaut ist.

Überblicken wir, ehe wir weitergehen, noch einmal die Reihe der Bildungsideale, wie sie aus der Geschichte des Geisteslebens uns entgegentreten, so stellen wir nochmals fest, daß, so verwerflich sie in zugespitzter Auffassung uns erscheinen, ein berechtigter Kern jedem einzelnen innewohnt. Aus dem staatlich-politischen Ziel entnehmen wir das Nationale, die Betonung des Volkstümlichen, wie es in der Eigenart der Rasse und ihrer Entwicklung begründet ist; aus dem Kirchlichen die Bedeutung und Kraft der religiösen Überzeugung, die dem Menschen den Eintritt in eine höhere Welt öffnet und den Zusammenhang mit ihr gewährt; aus dem realistischen Ziel die Richtung auf das Praktische in dem Gedanken, daß unsere Zöglinge in die Arbeit der Gegenwart hineinwachsen und hier dereinst wirken sollen. Aus dem klassisch-humanistischen Ideal bewahren wir uns die Pietät gegen die Kunst- und Literaturerzeugnisse des Altertums; aus dem realistischen die Ehrfurcht vor den ehernen Gesetzen der Natur; aus dem ästhetischen die Begeisterung für die Schöpfungen der Kunst in Poesie, Musik, Plastik und Malerei; aus dem moralischen Bildungsideal halten wir die Grundrichtung fest, welche für die Ausbildung der Persönlichkeit ausschlaggebend ist; aus dem sozialistischen Bildungsideal entnehmen wir die Mahnung, die individualistische Auffassung der Ethik mit der sozialen zu verbinden und letztere in einen ethischen Sozialismus ausklingen zu lassen.

So kann uns die historische Betrachtung vor der Einseitigkeit bewahren, das volle, reiche Menschenleben in eine enge Formel, die einem jeweiligen Bildungsideal entspricht, spannen zu wollen. Sie kann uns vor falschem Subjektivismus schützen, selbst auf die Gefahr hin, von denen gescholten zu werden, die das Suchen nach einem vollwertigen Erziehungsziel für eine vergebliche Arbeit erklären, da es ja kein Erziehungsziel geben könne, das von der Bestimmtheit und Beschränkung durch Nationalität, durch Abstammung, Zeitalter und geschichtliche Entwicklung unabhängig wäre.

Solche Skepsis ist oft gehört worden und nicht selten von Stellen aus, denen eine gewisse Autorität zuerkannt wird. Sie hat darum auch häufig Anklang gefunden, namentlich bei Köpfen, denen die Flachheit solcher Auffassung zusagte.

Daß diese Skepsis nicht in die Tiefe geht, ist schon daraus ersichtlich, daß sie den Unterschied zwischen Bildungs- und Erziehungsideal übersieht. Bildungsideale sind wandelbar, wie wir gesehen haben. Sie wechseln mit den Zeiten und den Völkern, denn sie haften an dem jeweiligen Kulturinhalt, der sich fortwährend ändert. Das Erziehungsideal ist unwandelbar, denn es umfaßt die bleibenden Bestandteile der sittlichen Aufwärtsbewegung der Menschheit.

Aber gibt es solche Bestandteile? Das ist die Frage, die von unserer weiteren Untersuchung aufgenommen wird. Ehe wir uns ihr zuwenden, sei vorher noch eines Rates gedacht, der gegenüber dem Bestreben, zu einem idealen Erziehungsziel zu gelangen, allerdings etwas wohlfeil erscheint. Es wird vorgeschlagen, von diesem Bemühen überhaupt abzusehen und nur im allgemeinen zu bestimmen, welche Richtung die Erziehung nehmen solle. Wer sich damit begnügt, wird aus der Unsicherheit und Ungewißheit kaum herauskommen. Gerade der Erzieher braucht, um es nochmals zu sagen, wenn er Herr seines Planes sein will, ein klar gedachtes, scharf umrissenes Ziel, in dem die höchsten Werte des Menschenlebens eingeschlossen liegen.

Aber vielleicht sind diese viel zu hoch, als daß sie von der Erziehung erreicht und verfolgt werden könnten? Das ist wahr. Sie liegen jenseits der erzieherischen Tätigkeit, wie die Schneeberge über den Voralpen thronen. Aber deshalb sind sie doch nicht in unerreichbare Ferne gerückt. Die Vorberge müssen durchwandert werden, ehe man das Hochgebirge ersteigen kann. Hier nun sind die Kräfte ungleich verteilt. Die einen erklimmen die Gipfel, während die anderen mit niederen Höhen sich begnügen müssen. So wird gewiß auch nur ein Teil der Jugend, in das gereifte Alter eintretend, zu den Höhen der Menschheit sich erheben, während andere zurückbleiben. Verlieren diese Höhen dadurch an Wert, daß nicht alle sie erreichen? Bleiben sie trotzdem nicht die idealen Zielpunkte für alle, die ihre Käfte an ihnen messen wollen? Ist nicht die Welt so schon geneigt, von den idealen Forderungen Abstriche zu machen? Wenn der Erzieher sich darauf einläßt, wenn er zu handeln und zu markten anfängt, um im allgemeinen eine praktisch-ausführbare Richtung zu gewinnen, so wird er bald merken, wieviel ihm verloren geht an idealer Spannkraft. Sie wächst ihm nur zu aus einem ideal gedachten Ziel, das hoch genug schwebt, um die Blicke aufwärts zu ziehen, und nahe genug liegt, um den Zusammenhang mit der Wirklichkeit nicht zu verlieren.

Es gibt Zeiten, die von solcher Zielsetzung nichts wissen, die sich nur an die gegebenen Verhältnisse halten wollen. Sie entwickeln viel Geschäftssinn, aber keine schöpferische Kraft. Ihnen darf die Erziehung nicht folgen. Sie muß inmitten der Weltleute den Sinn auf Höheres gerichtet halten. Und dieses Höhere, wer zeigt es ihr?

Die praktische Philosophie ist es, die damit in den Kreis unserer Betrachtungen eintritt. Von ihr erwarten wir, daß sie uns eine ideale Zielsetzung an die Hand gibt. Mit ihrer Hilfe wollen wir diese Aufgabe zu leisten versuchen.

3. Von der ethischen Zielsetzung

Die praktische Philosophie oder Ethik ist die Wissenschaft von den höchsten, bleibenden Werten, die unser Menschenleben erfüllen, deren Erfassung das Ziel unseres Daseins bildet. Können diese in klaren Zügen umschrieben werden, so ist damit ein fester Boden für die Aufstellung des Erziehungszieles gegeben.

Auch hier türmen sich gewisse Schwierigkeiten auf, die der Betrachtung unterzogen werden müssen. Die erste besteht darin, daß solche höchste, bleibende Werte überhaupt geleugnet werden. Es wird die Möglichkeit einer absoluten Ethik mit normativem Charakter bestritten. Angesichts der verwirrenden Mannigfaltigkeit der ethnologischen und geschichtlichen Verschiedenheiten wird der Versuch unternommen, die Rechtsphilosophie in Rechtsgeschichte, die Ästhetik in Kunstgeschichte, die Ethik in Sittengeschichte aufzulösen. Diese Wissenschaften, so heißt es, normieren nichts, sie konstatieren bloß. Die Ethik hat nur Aufschluß zu geben, wie gewisse Handlungen mit gewissen Lebenszwecken zusammenhängen; die Lebenszwecke selbst kann sie weder beweisen noch widerlegen. Damit zieht sich die praktische Philosophie auf den Standpunkt einer beschreibenden Wissenschaft zurück, die es darauf abgesehen hat, das Ethos der Gegenwart zu schildern und nach rückwärts seine Entwicklungsstadien bis in die vorgeschichtliche Zeit hinein zu verfolgen.

Zu dieser Auffassung der Ethik, die man als evolutionistische bezeichnet, haben wir zuerst Stellung zu nehmen, zumal sie immerfort auf die pädagogische Überlegung Einfluß zu gewinnen sucht.

a) Die evolutionistische Ethik

Sie zieht ihre Beweiskraft vor allem aus dem Begriff der Entwicklung. Das, was wir sittlich nennen, ist von diesem Standpunkt aus ebenso dem Wandel unterworfen, wie alles, was auf menschlicher Arbeit beruht. Geschichte und Erfahrung, so heißt es, können dies bestätigen. Mit den Zeiten und mit den Völkern haben beständig die Anschauungen über Gutes und Böses, über Erlaubtes und Unerlaubtes gewechselt. Man braucht nur den Standpunkt eines kultivierten Volkes mit dem Zustand eines Naturvolkes zu vergleichen. Der gewaltige Abstand in der Auffassung des Sittlichen wird sich sofort bemerklich machen. Und innerhalb eines Volkes wechseln die Anschauungen ebenfalls, so daß man von einer besonderen Moral des Kaufmanns, des Unternehmers, des Arbeiters, des Landwirts zu sprechen berechtigt ist. Auch hinsichtlich der Beurteilung einzelner Handlungen, Einrichtungen — man denke nur an die Duellfrage — und Personen gehen oft die Wertschätzungen sehr weit auseinander.

Wo aber Übereinstimmung in den Urteilen stattfindet, ist diese Erscheinung nach der Meinung der Evolutionisten rein zufällig. Zu einer objektiven Wertschätzung bieten Dinge und Personen keinen ge-

nügenden Anhalt. Nur wo die äußeren Lebensverhältnisse sich gleich bleiben, wo die Bedürfnisse und Anschauungen die gleichen sind, da kann auch die Wertschätzung eine gewisse Stetigkeit annehmen. Ändern sich aber jene, dann ändert sich auch diese.

Diese Anschauung hat auf den ersten Blick etwas ungemein Einleuchtendes. Zudem kommt sie dem ethischen Libertinismus, der dem sittlichen Ernst einer gleichmäßigen Pflichterfüllung abhold ist, entgegen und öffnet den freien Launen und Gelüsten Tür und Tor.

Dies war schon der Fall bei den Sophisten in Athen, die über die Relativität menschlicher Werturteile nicht hinaus kamen. Aus dem Mangel eines für alle Welt gleichlautenden Sittengesetzes schlossen sie auf die Willkürlichkeit und Nichtverbindlichkeit der moralischen Urteile. Der Unterschied von Gut und Böse sei rein konventionell, von wechselnden Zeitströmungen und lokalen Verhältnissen bedingt, dem einzelnen von außen her auferlegt, für diesen also nicht verbindlich. Der einzelne kann ganz nach Willkür bestimmen, was wahr, recht und gut sein soll.

Die Sophistik zu Athen berührte sich hierin mit dem allgemeinen Zeitbewußtsein. Das öffentliche Leben war dort während und nach dem peloponnesischen Kriege zu einem Tummelplatz der Leidenschaften und der Selbstsucht geworden. Die Sophisten fanden nur die theoretische Formel für die sittliche Verderbnis der damaligen Welt, die das bloße Nützlichkeitsprinzip vertrat und eine reine Interessenpolitik verfolgte.

Von Zeit zu Zeit ist nach den Sophisten der ethische Relativismus immer wieder aufgetaucht. Er findet leicht da seinen Nährboden, wo die religiösen Wurzeln abgestorben sind und damit der ideale Sinn ausgelöscht ist. Mit dem Aufschwung der Naturwissenschaften, mit der Herrschaft der Entwicklungstheorie, mit der Verbreitung der materialistischen Geschichtsauffassung, wurden ihm in unsrer Zeit neue Stützkräfte zugeführt. Und die Folgerungen hiervon? Wenn alles dem Wechsel und dem Wandel unterworfen ist, dann ist kein Platz für bleibende Ideale. An ihre Stelle tritt der Gedanke des Fortschreitens, der Entwicklung ohne bestimmtes Ziel, ohne würdigen Zweck. Nur Leben und Bewegung, kein Stehenbleiben; ruheloses Vergehen und Werden von einem zum andern, ohne Plan und ohne Ziel.

Dieser Anschauung kommt dann noch eine übertriebene, einseitige Einschätzung der Persönlichkeit entgegen. Man behauptet, daß aller Kulturfortschritt auf dem Ausleben der Individualität beruhe. Was in jedem Menschen Besonderes stecke, müsse aus ihm heraustreten und ein Bestandteil des Entwicklungsprozesses werden. Eine allen Menschen gemeinsame Moral sei der Tod allen individuellen Lebens. Sie bedeute eine fade Einförmigkeit alles menschlichen Handelns. Dagegen müsse der Satz aufgestellt werden: Handle so, wie nach deiner besonderen Individualität nur gerade du handeln kannst. Dann trägst du am meisten zum Ganzen bei; denn du vollbringst dann, was ein andrer nicht vermag. Der christlichen Moral darfst du nicht folgen; sie ist

eine Sklavenmoral. Jenseits von Gut und Böse liegt der Boden, auf dem eine höhere Spezies Mensch, der Übermensch, gedeiht.

Dagegen ist aber einzuwenden, daß, wo eine Umwandlung sittlicher Anschauungen stattgefunden hat, sie mit den Wandlungen der Lebensverhältnisse der Gesamtheit zusammenhing, die der Willkür und dem subjektiven Empfinden des einzelnen entzogen sind. Deshalb wird auch der einzelne es niemals vermögen, die Gemeinschaft zu überwundenen sittlichen Standpunkten zurückzuführen. Ähnlich wie körperliche Organe, die nicht mehr in die veränderten Lebensbedingungen passen, rudimentär werden, geht es auch mit den sittlichen Anschauungen. Mit der wachsenden Einsicht in die sozialen Bedingungen der Lebensgemeinschaften verträgt sich immer weniger die Richtung, den einzelnen zum selbstherrlichen Mittelpunkt der Welt zu machen. Jede »Umwertung der Werte« in dieser Richtung ist nichts weiter als eine Rückbildung.

Der Evolutionismus gibt aber vor allem ein ganz falsches Bild vom Menschenleben. Da er keine bestimmten Ziele anerkennt, so scheint nach ihm das Menschengeschlecht einer Masse zu gleichen, die sich zweck- und ziellos hin und her treiben läßt. So ist es aber nicht. Wir legen selbst Hand an die Entwicklung und suchen sie zu bestimmen, ja wir erblicken hierin den eigentlichen Sinn unseres Lebens. Zu einem kraftvollen Handanlegen bedarf es aber allerdings einer gesammelten Selbstbesinnung, der eine Ethik entspricht, die dem Wollen letzte greifbare Ziele oder Ideale darbietet.

Das Volk wird nicht von den in der Entwicklung wirksamen Strömungen von selbst beständig oben gehalten und vorwärts geschoben, sondern es bedarf dazu der Aufbietung aller verfügbaren Eigenkraft. Wir sind auch gar nicht gewillt, in dem Vorwärtstreben auf das eigene Wollen und auf Aufstellung bestimmter Ziele und Ideale für dieses Wollen zu verzichten. Der Gedanke an die Entwicklung spornt uns vielmehr an, unsere Kräfte möglichst selbsttätig anzuspannen und auf große Ziele hinzurichten, in deren Verwirklichung wir uns dem Ideal menschlicher Daseinsführung zu nähern glauben.

Hierin suchen und finden wir die Größe und die Befriedigung des menschlichen Lebens. Aus dem Reich der Gebundenheit, in der die übrigen Geschöpfe befangen sind, erheben wir uns in das Reich der Freiheit, das die Setzung von Zwecken kennt und die planmäßige, bewußte Verwirklichung derselben anstrebt. Es kommt nur darauf an, die denkbar höchsten Ziele aufzufinden, sie uns in voller Klarheit vor Augen zu stellen und die Wege zu ebnen, die zu ihnen hinführen.

Endlich ist gegen den Evolutionismus zu sagen, daß, wenn die Pädagogik es unternehmen wollte, veränderliche Meinungen an die Spitze ihrer Untersuchungen zu stellen statt feststehender Prinzipien, sie damit sich selbst zur Unwissenschaftlichkeit verurteilen würde. Gibt sie der evolutionistischen Ethik recht, dann verzichtet sie auf feste Grundlagen. Es kann aber nicht zugestanden werden, daß die Ethik das Ziel unseres Lebens nicht allgemein gültig bestimmen könne; daß

jede inhaltliche Formel über den letzten Endzweck unseres Lebens sich als historisch bedingt erwiesen habe; daß kein moralisches System bisher zu allgemeiner Anerkennung gelangt sei. Denn es wird dabei ganz übersehen, daß mitten in dem Fluß wandelbarer Wertschätzungen auch solche sich finden, die dem Wechsel der Zeiten und Auffassungen entzogen in unwandelbarer Gewißheit durch die Jahrhunderte hindurch sich erhalten.

Diese darzustellen, zusammenzufassen und zu ordnen ist Sache der absoluten Ethik. In ihr allein kann die Pädagogik die sichere Grundlage finden, die sie als Wissenschaft nötig hat. Ihr haben wir uns zuzuwenden.

b) Die absolute Ethik

Damit, daß wir sie als Grundlage heranziehen, ist aber noch nicht jede Schwierigkeit beseitigt. Nachdem wir die evolutionistische Ethik, die von vornherein auf feste, unwandelbare Normen Verzicht leistet, von der Schwelle der Pädagogik zurückgewiesen haben, gilt es zu den verschiedenen Auffassungen des Absoluten in der Moral Stellung zu nehmen. In der Tat gehen die Ansichten über das absolut Wertvolle im Menschenleben weit auseinander. Sie zerfallen in zwei Hauptgruppen: 1. in die des Egoismus, und 2. die des Altruismus. Erstere spaltet sich wiederum in zwei Richtungen, insofern einmal der Individual-Egoismus, das andere Mal der Sozial-Egoismus zum Bestimmungsgrund erhoben wird, so daß wir im ganzen drei Haupt-Richtungen unterscheiden können.

Wir bezeichnen sie als Eudämonismus, Energismus und Moralismus. Sie gilt es, kurz zu charakterisieren, um den rechten Standpunkt zu finden, von dem aus das wertvollste Erziehungsziel sich ergibt.

a) Der Eudämonismus

Die Auffassung, die man als eudämonistische bezeichnet, beruft sich darauf, daß Lustgefühle das sind, was uns das Leben lieb und lebenswert macht. Sie strömen teils aus den sinnlichen Empfindungen, teils aus der Beschäftigung mit Wissenschaft und Kunst. Daher unterscheidet man eine sinnliche und eine geistige Lust, eine niedere und eine höhere. Letztere ist nach der Auffassung der Eudämonisten die wahrhaft befriedigende. Von der Stunde der Geburt an flieht der Mensch die Unlust und strebt nach Lust. In diesem Streben nach Lust bemerkt er sehr bald, daß Mäßigung im Genießen die reinste, durch keine üblen Folgen getrübt Lust gewährt. Auf diesem Wege wird er sein Ziel, ein Minimum von Unlustgefühlen, ein Maximum von Lustgefühlen am sichersten erreichen. Die wahre Lebensweisheit läuft also darauf hinaus, alles aufzusuchen, was uns Lust gewährt, und alles zu fliehen, was Unlust verursachen kann.

Das Streben des Menschen nach Glückseligkeit sei das einzige Prinzip aller Handlungen. Hierbei könne aber die Erkenntnis den

Menschen lehren, sein Privatinteresse mit dem Interesse der Gesellschaft zu verbinden, weil dadurch unsere Lustempfindung gesteigert werde. Eine unglückliche Umgebung könne den Menschen nur zu leicht in seinem Glücke stören.

Die Eudämonisten berufen sich darauf, daß ihre Lebensauffassung die bei weitem verbreitetste unter den Menschen sei, unter kultivierten und unkultivierten. Aber deshalb ist sie noch keineswegs die richtige. Sie hat auch sehr starke Gegnerschaft gefunden.

Schon im Altertum wurde der Eudämonismus, der bei den Epikureern seine Vertretung fand, bekämpft, so von Plato und Aristoteles. In Deutschland aber ist ihm vor allem Kant mit größtem Nachdruck entgegengetreten. Aber trotzdem erhebt er sich immer und immer wieder. Deshalb ist auch heute noch die Frage berechtigt: Was ist gegen diese Richtung geltend zu machen?

Das Lustprinzip ist durchaus egoistisch. Es wäre berechtigt, wenn die Menschen nichts als Egoisten wären. Dann würde der Egoismus das einzig mögliche Moralprinzip sein. Aber die Menschen sind nicht bloß Egoisten, sie denken nicht bloß an sich, sie sind auch Altruisten; sie denken an das Wohl anderer. Die Rettung eines Mitmenschen z. B., der in Gefahr schwebt, wird das eine Mal verweigert, weil der Rettende selbst Gefahr läuft und sein Leben zu verlieren fürchtet. Das andere Mal wird die Rettung unverweilt vorgenommen, ohne nach der eigenen Person zu fragen, weil ein Menschenleben in Gefahr schwebt.

Nun wird dagegen eingewendet: Auch der Altruist sei im Grunde genommen nichts weiter als ein Egoist. Ihm gewähre die Rettung des Nebenmenschen eine höhere Befriedigung. Also auch er sei geleitet durch die Rücksicht auf seine Lustempfindung. Wer im Handeln Befriedigung suche, handele egoistisch. Und dies tue jeder.

Bei diesem Einwand wird aber das Wichtigste übersehen. Denken wir an das oben angeführte Beispiel. Die Rettung des andern wird nicht unternommen, um sich ein Lustgefühl zu verschaffen, sondern um ein Menschenleben zu erhalten. Das Lustgefühl, das mit psychischer Notwendigkeit sich dem Bewußtsein des Gelingens beigesellt, ist nebensächlich. Gegenstand des Wollens ist die Rettung; die Befriedigung ist im Wollen mitenthalten, spielt aber als ungewollte Zugabe eine untergeordnete Rolle.

Es ist keinem Zweifel unterworfen, daß das Streben nach immer höheren Stufen der Sittlichkeit der sichere Weg ist, auch zu immer zunehmender Glückseligkeit zu gelangen. Letzteres ist aber nur eine Begleiterscheinung, denn gerade eines der wesentlichsten Momente echter Sittlichkeit ist dies, daß man dabei an das eigene Glück gar nicht denkt.

Der umgekehrte Satz, daß das Streben nach höchstem Glück die höchste Sittlichkeit einschließe, hat keine Gültigkeit. Wenn das Sittliche zum Zweck der Steigerung der eigenen Glückseligkeit verfolgt wird, so wird man bald gewahr werden, daß das Streben nach Lust

uns unfähig macht, uns zu jener reinen Sittlichkeit zu erheben, die allein vollendete, unzerstörbare Befriedigung gewährt.

Dies ist entscheidend gegen allen Eudämonismus, mag er selbst in der feinsten Form uns entgegentreten. Deshalb kann auch die Erziehung, die als Führerin zu einer höheren Sittlichkeit dienen soll, nicht dem Lustprinzip, wenn es auch in idealster Vollkommenheit gedacht wird, zustimmen.

Woher es aber kommt, daß egoistische und altruistische Triebe und Strebungen so eng miteinander verflochten sind, hängt damit zusammen, daß, soweit wir in die Geschichte zurückblicken können, der Mensch nicht als isoliertes Geschöpf uns entgegentritt, sondern als Glied einer Gemeinschaft. Im Gemeinschaftsleben aber entwickelt sich neben dem Selbsterhaltungstrieb, den jedes Geschöpf mit auf die Welt bringt, das Bemühen, die Gattung zu erhalten. Sie ist verbunden mit der Sympathie, zunächst innerhalb der Familie, dann erstreckt sie sich auf den Stamm, auf das Volk, endlich auf die Menschheit. Dieses Mitgefühl ist nicht aus dem Egoismus abzuleiten, wie zuweilen vertreten wird. Denn bei der reinen Sympathie ist jeder Gedanke an egoistische Interessen, an Nutzen oder Schaden, ausgeschlossen. Die Sympathie als Wurzel des Altruismus ist eine selbständige Größe.

Egoismus und Altruismus stehen in der Seele des Menschen nebeneinander, ersterer mit einem natürlichen Übergewicht. Das hängt damit zusammen, daß das Ich alles besonders lebhaft fühlt, was das persönliche Leben, das eigene Wohl und Wehe, unmittelbar trifft. In allen meinen Interessen bin ich jederzeit mir der Nächste. Dieses Erleben ist das frischeste und darum das eindruckvollste. Als Altruist muß ich mich erst in das Seelenleben anderer hineindenken. Ich trage meine eigenen inneren Erlebnisse in andere hinein. Das aber sind Reproduktionen, die immer von schwächerer Wirkung sind, als das tatsächliche, auf mein Ich direkt wirkende Geschehnis. Ich kann mich wohl in die Lust und in das Leid anderer mit großer Lebhaftigkeit hineindenken, aber es ist eben doch nur ein Hineinversetzen, das die Stärke des auf das eigene Ich bezogenen Erlebens nicht erreicht.

Daher ist es erklärlich, daß der Naturmensch und das Kind von Haus aus Egoisten sind. Die altruistische Anlage ist zwar vorhanden, aber nur schwach ausgebildet. Erst in der Entwicklung wird sie kräftiger und wirkungsvoller, so daß das geistliche Gesetz in uns wider das fleischliche zu streiten beginnt. Das egoistische Interesse behält dabei freilich nur zu oft die Oberhand. Aber es wäre durchaus falsch, aus der Tatsache, daß die Mehrzahl der Menschen Egoisten sind, herzuleiten, daß man den Egoismus zum Moralprinzip erheben müßte. Würde dieser Grundsatz durchdringen, so würde das die Auflösung des Gemeinschaftslebens bedeuten. Denn wenn ich für mich den Egoismus als leitendes Prinzip anerkenne, so muß ich es auch für jeden andern zulassen. Wenn aber jeder nur nach egoistischen Motiven denkt und handelt, dann muß sich das Gemeinschaftsleben

auflösen in einen Kampf aller gegen alle. Der Altruismus erscheint demnach als Gegengewicht, als das erhaltende Prinzip, das die unberechtigten Übergriffe des Egoismus bündigt, wie er auch in der Formel des Klassenkampfes hervortritt.

Endlich muß noch hervorgehoben werden, daß vom Standpunkt des Eudämonismus, der die Wohlfahrt des Ich in den Mittelpunkt schiebt, der Kreis des Sittlichen so erweitert wird, daß schließlich die ethischen Werte lauter Lustwerte sind. In das Gebiet des Sittlichen wird auch das Angenehme und das Nützliche hereingezogen. Damit wird es unmöglich, das sittliche Handeln von dem natürlichen abzugrenzen. Auch das der Sitte gemäße Handeln fällt dann unter den Begriff des Sittlichen. Es ist aber keine Frage, daß das von der Sitte geforderte Tun sehr oft unserem sittlichen Gefühl widerspricht.

So erscheint also der Eudämonismus unfähig zur Begründung sittlicher Normen, damit auch unfähig, das Erziehungsziel zu bestimmen.

β) Der Energismus

Von diesem Standpunkt aus ist dasjenige Handeln sittlich, das auf Erzeugung oder Förderung der Zivilisation, eines äußerlich gehobenen Zustandes der Gesamtheit, hinzielt. Damit wird der Schwerpunkt des Menschenlebens zumeist in Ausbildung und Betätigung der intellektuellen Fähigkeiten gelegt. Die höchsten Aufgaben des Menschen bestehen in der Ausbildung von Wissenschaft und Kunst, vor allem aber in der Erkenntnis der Naturkräfte und ihrer technischen Anwendung zur Beherrschung der Erde, in der Schaffung von Werten, in der Ausbreitung des Volkstums.

Diese Ansicht hat namentlich in neuerer Zeit Verbreitung gefunden. Aber sie ist auch schon im Altertum vertreten worden und hat im Laufe der Zeiten verschiedene Formen angenommen. So ist die Grundanschauung des Aristoteles auf wissenschaftliche Kultur gerichtet; neben ihr steht, aber geringer geschätzt, die staatliche Tätigkeit. Hierin liegen die Hauptaufgaben des Menschen, für die allerdings nicht alle in gleicher Weise berufen sind. Damit die höher Begabten sich ihrem eigentlichen Berufe widmen können, muß ihnen alle niedere Beschäftigung abgenommen werden, wozu weniger Intelligenz als Körperkraft nötig ist. Von diesem Gesichtspunkt aus erscheint die Sklaverei als eine sittliche Einrichtung, weil sie eine Menge Menschen da verwendet, wo ihre natürliche Stelle ist.

Der Zivilisationsgedanke findet dann in dem römischen Reich einen welthistorischen Ausdruck. Das höchste Ziel des Römers ist: Weltherrschaft. Diese bedeutet wenigstens nach der Auffassung der ideal Denkenden soviel als den Erdkreis in Ordnung halten. Dazu war nötig die Durchbildung der militärischen Macht und die Ausbildung des Rechts.

Der Gedanke der Weltherrschaft setzt sich dann bei den Franzosen seit den Zeiten Ludwigs XIV. um in das Ziel, an der Spitze der Zivili-

sation zu schreiten. Zivilisation heißt hier vor allem Verfeinerung des Lebens und der Umgangsformen; Ausbildung der Künste und der Wissenschaften.

Bei den Engländern aber kehrt der gleiche Gedanke wieder in der Forderung des Welthandels und der Seeherrschaft. Hierin wird Englands Größe gesehen; hier liegt das höchste Ziel und die höchste Lebensaufgabe der Engländer.

Auf deutschem Boden wurden die zivilisatorischen Menschheitsziele nicht in greifbar praktische Formen gegossen, sondern von den Philosophen die technische, ästhetische und intellektuelle Kultur als sittliche Aufgabe vertreten. Bei Fichte tritt der Gedanke hervor, es solle die Sinnenwelt immer mehr unter den Einfluß der menschlichen Technik gebracht und nach menschlichen Zweckbegriffen bearbeitet werden, damit sich darin immer vollständiger die Selbständigkeit der Vernunft darstelle. Bei Schelling wird die ästhetische Kultur als höchstes Ziel aufgestellt, weil in der Schönheit die Durchdringung von Geist und Natur, Idealem und Realem am vollkommensten zutage trete. Bei Hegel ist der Gipfelpunkt: wissenschaftliche Erkenntnis. Recht, Staat, Kunst, Religion sind Entwicklungsstufen des in der Welt sich auswirkenden Geistes. Die höchste Entwicklungsstufe ist die Philosophie, das Wissen in der Form der Begriffe. Bei Schleiermacher tritt eine umfassende Kulturansicht hervor. Die ethischen Gebiete sind Verkehr, Eigentum, Denken, Gefühl, denen als ethische Verhältnisse Recht, Geselligkeit, Glaube, Offenbarung entsprechen, mit denen wiederum die Organismen Staat, gesellige Gemeinschaft, Schule und Kirche korrespondieren.

Die Vertreter dieser Ansicht, denen sich eine Reihe von Neueren anschließen, heben gemeinsam hervor, wie in der zivilisierenden Tätigkeit das Eigenartige der Menschennatur am reinsten hervortrete. Hier wachse sie über das Sinnliche und Materielle hinaus und strebe einem Ideal entgegen, das zwar nicht der einzelne erreiche, dem aber die Geschlechter zustrebten. Der einzelne könne sich trotzdem hinausgehoben fühlen über die Enge des Erdendaseins in dem Bewußtsein, ein notwendiges Glied in der gewaltigen Arbeitskette der Generationen zu sein, wenn auch an bescheidener Stelle stehend. Auch der Hervorragendste müsse sich mit dem Bewußtsein begnügen, mitgearbeitet zu haben an dem, was die Größe der Menschheit ausmacht. Auf den einzelnen komme es gar nicht an, sondern auf die Förderung der Gesamtleistungen. Die einzelnen können dahinsterven und im Dienste der Zivilisation zugrunde gehen — andere treten an die Stelle, mit neuen Kräften und neuem Mut dem Ideal der Zivilisation entgegenstrebend.

Mit diesem Standpunkt war deshalb Sklaverei und Leibeigenschaft wohl verträglich; von ihm aus läßt sich die Grausamkeit des Eroberungskrieges und die Unterdrückung des Schwächeren rechtfertigen. Im Dienste der Zivilisation muß alles Niedere und Minderwertige zurückstehen und geopfert werden. Ihr Weg geht über Leichen, rück-

sichtslos dem Ziele entgegen, das allerdings nicht in festen Umrissen vorschwebt, sondern in der Entwicklung von Stufe zu Stufe immer neu entstehend von der Menschheit in immer neuen Gestaltungen gleichsam vor sich hergeschoben wird.

In diesem Betracht scheint das Lustprinzip höher zu stehen. Es ist nicht so rücksichtslos gegen den einzelnen; denn jeder ist berufen, sich ausleben zu dürfen. Allerdings verfällt der Eudämonismus dabei in den Fehler, daß er, der auf größtmögliche Steigerung der individuellen Lust gerichtet ist, leicht antisozial wirkt. Ist er auch bestrebt, das eigene Wohlbefinden mit dem der anderen zu verbinden und nichts gegen die Lust der Mitmenschen zu unternehmen, so ist der egoistische Grundzug in der ganzen Anlage dieser Anschauung zu stark, als daß er sozial fördernd wirken könnte. Die Zivilisation vermag dies weit eher. Ja, hier ist der soziale Zug so vorherrschend, daß das Recht der freien, individuellen Persönlichkeit dadurch notwendig verkümmert wird. Darin aber liegt etwas Unsittliches. Denn eine Steigerung der Zivilisation, die verbunden ist mit Rücksichtslosigkeit gegen den einzelnen, der in diesem Fall der von Natur Schwächere sein wird, kann nicht als höchstes Ziel des Menschenlebens angesehen werden.

Sagt man aber, die Natur verfare ja ebenso rücksichtslos, so übersieht man dabei etwas sehr Wichtiges. Es ist wahr, im Walten der Natur bemerken wir eine unergründliche Ungerechtigkeit. Unkenntnis wird von ihr ebenso streng geahndet wie absichtliche Übeltat. Vor das Tribunal der Ethik gezogen, ist die Natur ihrer Verurteilung sicher, eben deshalb, weil sie sich nicht kümmert um gut oder böse. Gleichmäßig scheint ihre Sonne über Gerechte und Ungerechte. Gegen diese Unbekümmertheit der Natur um Sittlichkeit und Unsittlichkeit hat sich aber das Gewissen des Menschen aufgelehnt. Der atomhafte Mikrokosmos hat den unendlichen Makrokosmos schuldig gefunden. Der Menscheng Geist stellt sich nicht nur mit Bewußtsein der gesamten Natur gegenüber, nein, er urteilt auch über sie, wie er über sich selbst zu urteilen gelernt hat.

Von dem Standpunkt der Zivilisation aus werden die Menschen zu bloßen Arbeitern an einem als Selbstzweck gedachten Gemeinwohl unter Hinopferung jedes eigenen Interesses. In der Forderung einer völligen Selbstentäußerung, die die einzelnen nur für Zwecke der Zivilisation gelten lassen möchte, liegt eine Überspannung, bei der das Recht der Persönlichkeit unterdrückt und wobei dem Menschenleben das Beste und Schönste genommen wird. Denn wir halten uns zu kraftvoller höchster Ausprägung und Betätigung wahrhaft eigenen Innenlebens und eigenen Wollens für berufen, als sittliche Wesen freilich auch verpflichtet, unser Selbst in Einklang zu setzen mit den Pflichten, welche die Umwelt an uns stellt, unser Selbst zu überwinden und in unsere Gewalt zu bringen mit Rücksicht auf das Leben in der Gemeinschaft.

Allerdings kann die Nützlichkeits-Ethik einen großen Vorzug vor der eudämonistischen behaupten. Sie ist bestrebt, die ethischen Werte von den eudämonistischen loszulösen. Ohne Rücksicht auf die Lust des einzelnen sieht sie den sittlichen Wert in der Leistung, in dem, was durch den einzelnen geschaffen wird. Der Hedonismus haftet an subjektiven, der Utilitarismus an objektiven Werten. Hierin besteht der Vorzug der utilitaristischen Ethik vor der hedonistischen. Das Sittliche ist eine selbständige Größe des geistigen Lebens, unabhängig von der Beziehung auf die Lust. Die Kulturgüter schätzen wir nicht der Lust, wohl aber des Nutzens wegen, den sie bringen. Sittlich ist, was der Erzeugung und Mehrung dieser Güter dient. Die sittliche Aufgabe zerlegt sich damit, wie wir gesehen, in eine Reihe konkreter Aufgaben: wie man dem Staat, der Wissenschaft und Kunst, der Industrie und Technik usw. dienen solle.

Aber auch in dieser Fassung ist der Begriff des Sittlichen noch viel zu allgemein genommen. Wenn alles das was der Entwicklung der Zivilisation dient, sittlich sein soll, so würde vieles sittlich sein, was niemand für sittlich hält, wie z. B. alles Technische, was auf die Beherrschung der Natur abzielt. Es fällt dann alles Handeln, das auf Entwicklung gerichtet ist, unter den Begriff des Sittlichen. Der geschichtliche Mensch hat sich in diesem Handeln betätigt; aber der geschichtliche Mensch ist keineswegs der sittliche. Nicht alle Werte, die das Tun des Menschen schafft, sind sittliche.

Zivilisation an und für sich ist nichts und bezeichnet nur ein Relatives. Eine höhere Stufe der Entwicklung darf nur dann als positiver Gewinn, als Fortschritt betrachtet werden, wenn sie nicht nur zu einer zunehmend intensiven geistigen und künstlerischen Gestaltung des Lebens führt, sondern vor allem zu einer innerlich moralischen Klärung und Vervollkommenung. Ein bloß emsiges, beständig höher potenziertes Ameisenstaatendasein ist gewiß reich an Segen und insofern wünschenswert, aber doch eine Gabe der Zeiten, bei der es fraglich bleibt, ob das Menschengeschlecht nicht mehr dafür bezahlt, als erhält.

Würde man aber sagen, daß es bei der Förderung der Zivilisation auf die Gesinnung ankomme, aus der heraus gehandelt wird, so würde damit ausgesprochen, daß die Beziehung auf den Erfolg von untergeordneter Bedeutung sei.

Prinzipiell weiß der Utilitarismus nichts von der Gesinnung zu sagen; damit übersieht er den ethischen Beziehungspunkt, auf den alles ankommt. Durch die Berufung auf die objektiven Werte löst er die sittliche Handlung vom Subjekt los, so daß die innere Beteiligung des Subjekts an der Handlung gleichgültig wird. Der Utilitarismus lehrt den eigentlichen Wert des sittlichen Handelns nicht kennen, sondern verdunkelt ihn vielmehr. Denn niemand wird die Gesinnung als sittlich wertvoll bezeichnen, weil sie zu diesen oder jenen Erfolgen führt, sondern umgekehrt: Die Handlungen sind wertvoll, weil sie aus einer guten Gesinnung hervor-

gehen. Der Utilitarismus in der Form des Energismus ist demnach nicht geeignet, das Erziehungsziel zu bestimmen. Dies kann allein geschehen von dem Standpunkt, der als Moralismus bezeichnet wird.

γ) Der Moralismus¹⁾

Die dritte Hauptansicht legt den Schwerpunkt in die Gesinnung des Menschen, und zwar in eine solche, die getragen und ganz durchdrungen ist von dem Geist der Liebe, des Wohlwollens. Wir geben uns dem Wohle des Nächsten hin, nicht weil dieser unsere Lust steigern kann, nicht weil er ein nützlicher Mitarbeiter bei dem Fortschritt der Zivilisation ist, sondern weil wir in der natürlichen Hingabe von Mensch zu Mensch unsere höchste Lebensaufgabe, unsere eigentliche Bestimmung erblicken.

Dies ist die Lehre des Christentums. Gott ist die Liebe. Unsere Stellung zu Gott wird abhängig gemacht von unserer Stellung zu den Mitmenschen. Nur wenn die versöhnliche und verzeihende Gesinnung gegen die Nächsten vorhanden ist, das Schwerste, was von uns gefordert werden kann, nur dann werden wir auch die rechte Stellung zu Gott finden. Menschenliebe ist die Probe auf unsere Gottesliebe. Die Lust wird um ihrer Vergänglichkeit und der Selbstsucht willen verachtet; Wissenschaft und Kunst stehen hinter der Liebe zurück, die als Milde, Friedfertigkeit, Barmherzigkeit und Gerechtigkeit das Licht und das Salz der Erde genannt wird. Die Liebe geht der Erkenntnis voran und hat diese zu lenken. Die Liebe allein hat eine wahrhaft erhaltende und erbauende Kraft und hebt den Menschen weit hinaus über alle Nöte des irdischen Lebens in ein reineres Sein. Hierin liegt die unvergängliche Größe der christlichen Lehre, wie sie Goethe preist:

»Die christliche Religion ist ein mächtiges Wesen für sich, woran die gesunkene und leidende Menschheit sich immer wieder emporgearbeitet hat; und indem man ihr diese Wirkung zugesteht, ist sie über aller Philosophie erhaben, und bedarf von ihr keiner Stütze.

Mag die geistige Kultur nur immer fortschreiten, der menschliche Geist sich erweitern, wie er will; über die Hoheit und sittliche Kultur des Christentums wird er nicht hinauskommen.« —

»Sobald man die reine Lehre und Liebe Christi, so wie sie ist, wird begriffen und in sich eingelebt haben, so wird man sich als Mensch groß und frei fühlen....

Indem Christus das Niedere zu sich heranzieht, indem er die Unwissenden, die Armen, die Kranken seiner Weisheit, seines Reichtums, seiner Kraft teilhaftig werden läßt und sich deshalb

¹⁾ Vgl. W. Rein, Grundriß der Ethik. 6. Aufl. Osterwieck, Zickfeldt.

ihnen gleich zu stellen scheint, so verleugnet er doch auf der andern Seite nicht seinen göttlichen Ursprung

Christus ist die göttliche Offenbarung des höchsten Prinzips der Sittlichkeit. Die Hoheit seiner Person ist so göttlicher Art, wie das Göttliche nur je auf Erden erschienen ist. —

Das ist die Kraft des Christentums: es stellt den Menschen auf sich selbst und macht ihn unüberwindlich allen geistlichen und weltlichen Autoritäten gegenüber in dem Gefühl des Einsseins mit Gott, dem Gott der Liebe, und mit Jesus von Nazareth, der menschlichen Verkörperung der göttlichen Liebe.

Wenn trotzdem immer wieder die Frage aufgeworfen wird: was haben wir am Neuen Testament? so können wir auf Grund des Gesagten unsere Antwort in folgende Formel fassen:

Das Christentum wendet sich gegen den Pessimismus, dessen Wertschätzung des Geschehens in der Welt darauf hinausläuft, daß ein vernünftiger Sinn und Zweck in dieser Welt nicht gefunden werden könne.

Es wendet sich ferner gegen den Pantheismus, der Leiden und Schmerz als notwendiges Los der Endlichkeit ansieht und dem gegenüber die herrliche Entfaltung des Weltgeistes in dem Ganzen der Natur und Geschichte als das Entscheidende für die Schätzung der Welt in Anschlag bringt. Er lebt in der bewundernden Anbetung des Universums, seines unaufhaltsamen Fortschritts und seiner Harmonie, die sich aus allem Einzelkampf herausgestaltet.

Diesen Weltanschauungen gegenüber behauptet das Christentum seine Stellung durch eine andere Wertung von Welt, Geschichte und Einzelleben. Die Welt ist in sich betrachtet wohl voll Sünde und Leiden, aber das Leben in ihr wird doch wertvoll für den, der das erhabene Ziel des Reiches Gottes über der Welt sucht und an die erziehende und erlösende Liebe Gottes glaubt.

Jesus bekämpfte vor allem den Wahn, daß ein Mensch zu sittlichem Handeln gebracht werden könne durch eine Summe von Vorschriften, die seine Selbständigkeit einschränken. Das sittliche Handeln kann nur aus der eigenen, selbständigen Gesinnung des Menschen heraus erzeugt werden. Nur ein solches Handeln kann als eine Erfüllung des Gebotes der Liebe verstanden werden. Sie bildet die Einheit der Gesinnung und ist unvergänglich in der Richtung auf das Ziel, eine persönliche Gemeinschaft um sich her zu schaffen, der sogar die Feindesliebe nicht als eine besondere Leistung erscheint, während das Recht sich mit den Zeiten wandelt. Die Liebe ist nicht durch äußere Gesetze bestimmt, sondern sie gibt sich ihre Vorschriften selbst. Sie quellen aus dem liebevollen Herzen heraus. Darum ist auch die Liebe unbegrenzt in ihrem Wirken. Sie sieht sich immer vor neue und größere Aufgaben gestellt. Wem als höchstes und einziges Ziel die herzliche Gemeinschaft mit anderen vorschwebt, ist zu jedem Opfer bereit. Das ist die Selbstverleugnung, die Jesus fordert; nicht sinnloses Wegwerfen der eigenen Kräfte,

sondern ihr höchstes Anspannen, ihr volles Einsetzen für die große Sache. Das ist die wahre innere Freiheit des sittlichen Menschen, daß er seine Wollungen zusammenfassen kann in einer Richtung, in dem Gedanken eines ewigen Zieles. Diese unveränderliche Richtung unserer Gesinnung, unserer gesamten inneren Verfassung muß jeder aus sich selbst erzeugen. Sie kann ihm nicht von außen gegeben werden. Hier liegen die tiefsten Wurzeln der Sittlichkeit.

Auf dieser Linie werden wir deshalb auch unser Erziehungsziel zu suchen haben.

Die von Jesus gegebenen Gedanken haben nun innerhalb der von ihm ausgegangenen kirchlichen Gemeinschaften weiter gewirkt, allerdings in vielfachen Verdunkelungen und Abschwächungen. Deshalb mußte es willkommen heißen werden, daß sie von philosophischer Seite aufgenommen und in eigenartiger Weise verarbeitet wurden. Es mußte dies geschehen, da innerhalb der christlichen Kirchen entgegen der Forderung des Stifters gar bald die Herrschaft objektiver Vorschriften sich geltend machte, mit deren Einhaltung jeder den Beweis seiner Gerechtigkeit in ähnlicher Weise zu führen suchte, wie ehemals die Pharisäer im Judentum es getan hatten. Die objektiven Vorschriften der Kirchen wurden wie früher das jüdische Gesetz zu einer ungeheueren Last, mit der die Gemüter beschwert wurden, in deren Einzelheiten sie sich verloren. Damit wurde die Grundrichtung verschüttet, die Recht, Wohlwollen und Treue fordert, damit herzliche Gemeinschaft unter den Menschen entstehe.

Für diese Grundrichtung erhoben nun die Philosophen des Moralismus ihre Stimme. Auf deutschem Boden vor allem Kant und Herbart. Sie sind es, welche in erster Linie für die Erzieher in Betracht kommen, da sie das große Ziel der Persönlichkeitsentwicklung im Dienste der Gemeinschaft vor Augen haben und bemüht sind, die Einheit der sittlichen Forderungen in der Gesinnung zu erfassen, um von dem Grundsatz der pharisäischen Sittlichkeit loszukommen und die Meinung zu unterdrücken, als ob man das Gute aus irgend welchen Vorschriften ablesen könne und als ob der Wille für gut zu gelten habe, der bereit sei, sich durch solche Vorschriften einschnüren zu lassen.

Die Sittenlehre Jesu wird von Kant und Herbart in philosophische und zugleich nationale Beleuchtung gerückt. Die philosophische Ethik streift von der Auffassung Jesu das Vergängliche ab; die nationale Beziehung zeigt, wie die sittlichen Gedanken Jesu unser Volksleben als die eigentlichen Lebensmächte fort und fort durchdringen müssen, um unser Volk den höchsten Aufgaben der Kultur entgegenzuführen. Das Vergängliche aber in Jesu Auffassung war dies, daß er den Anfang des Weltuntergangs gekommen sah; daß er wähnte, in der Nähe des Endgerichts zu leben. Daher seine Gleichgültigkeit gegen alle Sorgen um Gegenwart und Zukunft der menschlichen Gesellschaft. An die Stelle dieser Weltauffassung ist bei uns die Überzeugung von dem sittlichen Entwicklungsprozeß der Menschheit getreten.

Sind wir so einerseits von dem Vergänglichen in Jesu Lehre befreit, erachten wir uns andererseits an die bleibenden Elemente seiner sittlichen Gedanken um so tiefer gebunden. Sie sind wert so lange zu herrschen, bis dem Menschengestalt noch höhere Forderungen gestellt werden. Und in der Fassung, die Herbart der Sittenlehre Jesu gegeben hat, tritt ihre Kraft in der Bezwungung der sozialen Aufgaben unserer Tage greifbar hervor. Darin ergänzt Herbart nicht nur Jesu Lehre, sondern auch Kant.

Mit welcher Energie Kant den Kampf gegen den Eudämonismus und Utilitarismus aufgenommen und durchgeführt hat, darauf ist oben schon hingewiesen worden.

Die in vorchristlichen Zeiten nur selten erschienene, seit Christus bei weitem nicht immer festgehaltene Reinheit der echten Sittenlehre hat er, der in diesem Punkte unser Platon ist, wieder hergestellt und mit besonderem Nachdruck eingeschärft. In unbestechlicher Strenge gegenüber den Schlangenwindungen der Selbstsucht sucht er in dem sittlichen Bewußtsein, in der Gesinnung festen Halt. Alle Objekte als Bestimmungsgrund des Willens verwerfend, legt er den sittlichen Wert des Menschen in den Willen selbst, und zwar in die Form des sittlichen Strebens. Der Wille wird um seiner Form willen gelobt oder getadelt. Der Wille ist gut, der mit Freiheit in lauter Liebe handelt und dieser gute Wille ist das einzig unbedingte Wertvolle in der Welt, ebenso wie die von Jesus geforderte Gesinnung in der Erkenntnis wurzelt, daß gut allein der auf sittliche Gemeinschaft selbständiger Wesen gerichtete Wille ist. So stellte Kant in innerer Übereinstimmung mit dem Heiligen des Evangeliums die Gesinnungsethik in schärfsten Gegensatz zur bloßen Erfolgsethik.

Die Aktivität des Geistes kommt nirgends deutlicher zum Ausdruck als im Willen. In theoretischer Hinsicht ist die Erkenntnis gebunden und dem Kausalitäts-Gesetz eingeordnet; in praktischer aber besitzt der Mensch die Fähigkeit zu bestimmen: es soll so sein, oder es soll nicht so sein. In unserem Freiheitsbewußtsein und in unserer sittlichen Verantwortlichkeit fühlen wir uns über die Erscheinungswelt weit hinausgehoben. Beide entziehen sich als absolute Tatsachen jeder wissenschaftlichen Beweisführung und jeder physischen Ordnung. Wir besitzen eine sittliche Gesetzgebung, die uns vom gesamten Naturverlauf unterscheidet. Von hier aus ergreifen wir die Welt hinter den Erscheinungen, weil wir uns selber als Bürger dieser Welt erfassen. In uns lebt etwas, das anderen Geschlechts ist, als die nach Ursache und Wirkung geordnete, räumlich-zeitliche Natur. Wir erkennen es als die Pflicht, als das unbedingte Soll des Sittengesetzes. Das ist das Wertvollste, was wir Menschen besitzen, die gute Gesinnung. Der sittliche Wille steht höher als alles Verstandeswerk. In ihm tritt zutage, was mehr als Erscheinung ist, wodurch wir dessen inne werden, was überall hinter den Erscheinungen liegt. Wenngleich wir mit unserem Denken das Ding an sich nicht ergreifen können, so wird es uns doch aus dieser Überzeugung zugänglich als

das Reich der Freiheit, in dem wir autonom und mit der Gottheit verwandt sind.

Das Reich der Freiheit ist aber nicht ein Reich der Willkür. In ihm herrscht der kategorische Imperativ, das Pflichtgebot. Darin liegt kein Widerspruch, denn es ist kein Zwang von außen, sondern ein von uns selbst gegebenes Gesetz, dem wir uns freiwillig unterwerfen, weil wir fühlen, daß wir unser Leben nirgends besser und nirgends fester verankern können.

Der dritte in diesem Bunde ist Joh. Fr. Herbart. Die christliche, die Kantische und die Herbartische Ethik stehen als Gesinnungs-Ethik auf gemeinsamem Boden. Sie ist als solche zugleich trotz des individualistischen Gewandes Gemeinschaftsethik. Sie lehrt uns die Menschheit in der Person eines jeden Mitmenschen jederzeit zugleich als Selbstzweck, niemals bloß als Mittel zu achten.

Herbart stimmte mit Kant völlig darin überein, daß der Wille nur bestimmt werden dürfe durch die Vorstellung der Handlung, nicht durch den Hinblick auf Erfolg. Der Wille trägt seine Güte und Würde in sich selbst, nicht in irgendwelchen außer ihm liegenden Objekten. Deshalb nennt sich Herbart selbst einen Kantianer. Andererseits entfernt er sich von der Kantischen Lehre, da er die Begründung der Ethik als Pflichtenlehre durch den kategorischen Imperativ und mit Hilfe der transzendentalen Freiheit abwies. Er erkannte, daß im Sittlichhandelnden nicht ein gebietender Wille einem ihm unterzuordnenden Begehren gegenübertritt, sondern ein Werturteil über den Willen die Entscheidung fällt. Ferner sah er ein, wie das autonome Wollen unvermeidlich in eine unverbundene Reihe von Willkürakten zerfällt, die das eigene sittliche Handeln und den Einfluß auf das Wollen und Handeln anderer vollständig ausschließt.

Herbart versuchte nun, eine Fortbildung der Kantischen Ethik vorzunehmen. Der Inhalt des Sittlichen, das Was, war von Kant unbestimmt gelassen. Hier setzte Herbart ein. Ausgehend von der Tatsache, daß es Werturteile gibt, die wir zu fällen genötigt sind wider unseren Vorteil, sucht er die Willensverhältnisse auf, aus deren Betrachtung das Werturteil hervorspringt. Er findet fünf Gruppen solcher Willensverhältnisse und fünf ihnen entsprechende Beurteilungen, teils des Beifalls, teils des Mißfallens. Aus den Werturteilen gehen sodann bestimmte Forderungen oder Verbote hervor, die in fünf Musterbegriffe höchster Ordnung zusammengefaßt, mit dem Namen der ethischen Ideen belegt werden.

Herbarts Ethik ist also eine Lehre von den sittlichen Ideen, und zwar den individuellen, wie den gesellschaftlichen. Die soziale Betrachtungsweise, die dem Ende des 19. Jahrhunderts so geläufig ist, wurde von Herbart bereits am Anfang des Jahrhunderts in die Ethik eingeführt, unverständlich für die Zeitgenossen, die noch ganz im Banne individualistischer Betrachtungsweise standen. Die sittlichen Ideen werden von Herbart in folgender Weise benannt: Die Idee der inneren Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des

Rechts und der Billigkeit. Auf die Gesellschaft angewandt erscheinen sie in umgekehrter Reihenfolge als Rechtsgesellschaft, Lohnsystem, Verwaltungssystem, Kultursystem und Idee der beseelten Gesellschaft. Im Mittelpunkt der sittlichen Ideen steht, wie bei Platon, die Idee des Wohlwollens. Man erkennt dies daran, daß diese Idee bei Herbart in Gott realisiert erscheint. Es ist immer zuerst die Güte, wegen der wir den väterlich für uns sorgenden Gott verehren. »Man denke sich, sagt Herbart in seiner Allgemeinen Praktischen Philosophie, 1808 (Ausgabe von Kehrbach, II, S. 364), die Natur, die Weltseele, die Gottheit. Die Natur als mannigfaltige, sich selbst unterstützende Regsamkeit; die Weltseele als inwohnendes Wissen der Natur von sich selbst; die Gottheit als Wesen außer der Natur und den Menschen. Man erinnere sich dabei der bisher aufgestellten Ideen. Der Natur mag Vollkommenheit, der Weltseele innere Freiheit zugeschrieben werden: Gott aber allein ist gut.«

Die absolute Ethik Herbarts wollte zusammenstellen, was allen sittlich wollenden und handelnden Menschen gemeinsam ist. Kant hatte gezeigt, wie die Güte des Willens in der innerlichen Gebundenheit an das Sittengesetz besteht; wie kein Motiv des Begehrens, sondern allein die Achtung vor dem Gesetz den Gehorsam bestimmt, der das Wesen der sittlichen Gesinnung ausmacht. Was aus dieser hervorgeht, ist sittlich gut.

Herbart ging nun einen Schritt weiter, indem er den Inhalt des Sittengesetzes zu bestimmen versuchte. Er findet ihn eingeschlossen in der genannten Reihe von sittlichen Musterbegriffen, den ethischen Ideen, die zur praktischen Bestimmung des sittlichen Handelns dienen. Sie sind Aussprüche des Gewissens, welche die Ethik im wirklichen sittlichen Bewußtsein vorfindet, die sie nicht zu schaffen, sondern nur zu erklären braucht, die sie nicht zu beweisen, sondern nur zu erweisen hat. Eine sittliche Idee, einmal festgelegt und ausgesprochen, hat gleichsam ein eigenes Leben. Durch ihre Wahrheit und Folgerichtigkeit löst sie sich aus den Fesseln ihrer empirischen Umgebung und ergreift mit ihrer Macht alle Lebenssphären, auf die sie anwendbar ist. So wird sie zu einem praktischen Ideal, zu einem Werkzeug und Mittel der Befreiung und Erhebung von niederen zu höheren Stufen der Entwicklung.

Der Fortschritt besteht darin, daß jeder, der die Ansprüche seines Gewissens in den Werturteilen hört, von da sich zu den obersten Musterbegriffen zu erheben und damit seinem Inneren wie seinem äußeren Handeln ein bewußtes planvolles Gepräge zu geben vermag. Und weiter ist zu hoffen, daß mit der Anerkennung der sittlichen Ideen auch eine immer größer werdende Übereinstimmung in der Anwendung derselben sich vollziehen werde. Denn es ist Tatsache, daß die sittlichen Bestrebungen, soweit sie in der wirklichen Gesellschaft sich abspielen, vielfach voneinander abweichen. Wenn z. B. die Idee des Wohlwollens an sich auch feststeht, so fehlt doch noch viel, daß

in ihrer Anwendung auf die bestehenden Lebensverhältnisse eine durchgängige Übereinstimmung zutage träte.

Dies ist das unvergleichliche Verdienst Herbarts, daß er in seiner Ethik Ziele zeigte, die über die Interessen des Augenblicks hinausgreifen, Ziele, die in steigendem Maße eine Höherentwicklung der Gemeinschaft einleiten und die Zukunft des Volkes nach festen Idealen zu gestalten die Kraft besitzen. Von hier aus bestimmte er als Ziel der Erziehung »Charakterstärke der Sittlichkeit«, ein hohes, erhabenes Ziel, das nicht überboten werden kann.

4. Unsere Auffassung vom Erziehungsziel

Nachdem wir aus der Beleuchtung der abweichenden ethischen Auffassungen die Hauptlinie herausgefunden haben, auf welcher unser Erziehungsziel liegen soll, greifen wir die Aufgabe auf, eine klare Zeichnung desselben zu entwerfen, wie es uns vorschwebt.

Wir gehen dabei von den einfachsten Elementen des Sittlichen aus, wie sie uns im Bewußtsein gegeben sind. Es sind dies Urteile, die wir fällen, um eine gewisse Wertschätzung auszudrücken. Diese Urteile nennen wir Werturteile und unterscheiden sie von den logischen Urteilen. Auf erstere ist unsere nächste Aufmerksamkeit gerichtet.

a) Von den Werturteilen

Ihr Wesen wird aus folgender Darstellung näher erkannt werden:

1. Es ist Tatsache, daß wir eine Menge von Werturteilen fällen, in denen wir ein Vorziehen oder ein Verwerfen, Beifall oder Mißfallen ausdrücken. Die Sprache ist zu arm, um alle die feinen Gradunterschiede zum Ausdruck zu bringen, die zwischen dem Verwerflichen und dem Wertvollen liegen. Es ist zudem ein sehr reiches Gebiet, das wir bewerten: Gegenstände, Personen, Vorgänge, Zustände, wirkliche und gedachte, des eigenen Volkes wie der Fremden. Das ganze reiche Leben in Vergangenheit und Gegenwart nötigt uns in allen seinen Teilen Werturteile ab.

2. Es ist Tatsache, daß wir den verschiedenen Werturteilen ein verschiedenes Gewicht beilegen, wonach ihnen eine verschiedene Tragweite zukommt. Einige bestimmen den persönlichen Wert des Menschen, andere haben damit nichts zu tun.

3. Tatsache ist, daß es im Grunde genommen zwei voneinander scharf gesonderte Gruppen von Werturteilen gibt: Die einen bestehen im Verwerfen, die andern im Vorziehen.

4. In diesen Gruppen gibt es wiederum solche, die von den jeweiligen Neigungen, Stimmungen, Wünschen und Begehrungen des urteilenden Subjekts abhängig sind. Sie sind die subjektiven, zufälligen oder relativen, weil sie wandelbar sind. Sie wechseln mit den Wünschen und Zwecken, die der einzelne verfolgt, und wandeln

sich mit den Zeiten und den Sitten. Ihnen gegenüber stehen die objektiven, notwendigen oder absoluten Werturteile, die unabhängig von jeweiligen Gemütslagen und pathologischen Einflüssen, frei von jeglichen Sonderinteressen gefällt werden. Sie sind der Ausdruck einer inneren praktischen Nötigung, der sich der einzelne nicht zu entziehen vermag. Sie ergehen sogar wider seinen Willen, wider seine Sonderinteressen.

In ihnen liegen die Wurzeln des Sittlichen.

Es kommt nun darauf an, die sittlichen Werturteile von den übrigen zu unterscheiden, und zwar zunächst von denen, welche das Angenehme und das Nützliche umfassen.

Worin unterscheiden sich beide Gruppen?

1. Stellen wir das sinnliche Wohlbehagen, wie es durch den Duft der Rose, durch ein erquickendes Bad in uns erzeugt wird, dem Wohlgefallen gegenüber, das durch die Betrachtung eines Kunstwerkes oder einer edlen Tat in uns hervorgerufen wird, so tritt uns der Unterschied zwischen beiden Seelenzuständen greifbar entgegen, wenn auch die Grenzen als fließende angenommen werden müssen. In das sinnliche Wohlbehagen mischt sich unwillkürlich ein Begehren egoistischer Natur; das Wohlgefallen aber an dem Schönen und Guten ist frei von jeder Begehrlichkeit. Der Gegenstand erweckt unsern Beifall nicht, weil wir ihn haben wollen, sondern weil er so ist, wie er ist. »Die Sterne, die begehrt man nicht, man freut sich ihrer Pracht.« Diese Wertschätzung ist keiner Wandlung unterworfen.

2. Das Begehren dagegen ist wandelbar, abhängig von der jeweiligen Gemütsstimmung. Ebenso die Rücksichtnahme auf das Nützliche. Auf der menschenleeren Insel hat ein Goldklumpen für den Finder keinen Wert; in den menschlichen Verkehr hineinversetzt wird der Fund ganz anders gewertet. Das Nützliche ist also einer veränderlichen, von besonderen Verhältnissen abhängigen Beurteilung unterworfen.

Dagegen machen das Schöne und Gute den Anspruch, Gegenstand eines gleichbleibenden und allgemeinen Beifalls zu sein. Das sittliche Ideal und das Schönheitsideal, obwohl spezifisch verschieden und voneinander unabhängig, gehören doch beide unter den Begriff des Wertvollen, dessen, was zu sein und zu geschehen würdig wäre, gleichviel ob es ist und geschieht oder nicht.

Die innere Verwandtschaft des Schönen und Guten hatten bereits die Hellenen begriffen bei der sinnvollen Ineinsbildung in dem Ausdruck »Kalokagathie«. Plato suchte das Gute zu begreifen als ein aus der Wahrheit und Schönheit Zusammengesetztes. Bei Cicero ist das Sittliche ein decorum et honestum. Auch im Sprachgebrauch der Bibel findet sich die Verbindung in dem bekannten Spruch von dem, was da wohl lautet. Auf deutschem Boden sah Schiller in der ästhetischen Kultur das wirksamste Instrument der

Charakterbildung. Jede gründliche Staatsverbesserung beginne mit der Veredlung des Charakters; diese aber müsse sich an dem Schönen und Erhabenen aufrichten. Ihm folgte Herbart, indem er die Elemente des Guten in eine Reihe stellte mit den verschiedenen Arten des Schönen.

Es ist auch zweifellos, daß das Schöne wie das Gute aus der gleichen Wurzel stammen. Bei dem Anblick eines schönen Gemäldes, einer Statue, bei dem Anhören einer ansprechenden Musik empfindet man ein Gefühl inneren Erwachens, eines Eintretens der Seele in einen höhern und doch heimischen Kreis. Man hat das Empfinden, als könnte man, besäße man nur die äußere Fähigkeit dazu, Gleiches hervorbringen. Es liegt in dieser Empfindung etwas unendlich Wohltuendes, da sie als Bürge von den der Seele innewohnenden besseren und höheren Kräften sich kundgibt.

Und die gleiche innere Erhebung faßt uns, wenn wir uns einer edlen Regung bewußt werden oder einer fremden Edeltat als Zeugen beiwohnen. Hier wie dort eine tiefe, innere Befriedigung, erhaben über jede Begierde und Leidenschaft, frei von aller Berechnung über Vorteil oder Nachteil.

Trotz dieser gemeinsamen Wurzel gehen aber dann beide Gebiete weit auseinander. Das Sittliche hat zu seiner unerläßlichen Voraussetzung den Begriff der Persönlichkeit. Der Wert der sittlichen Gesinnung ist mit dem persönlichen Träger unlösbar verbunden. Die sittliche Tat strahlt unmittelbar auf den Urheber zurück. Ganz anders bei dem Kunstwerk. Es löst sich von dem Urheber los und zeugt selbständig für sich selbst. Was es gelten soll, muß in ihm begründet sein, nicht im Urheber. Dieser kann sein Werk nicht mit seiner Person decken, wenn er es auch oft gern wollte. Die Statuen des Altertums wie die Gemälde der Renaissance, sie wirken für sich, gleichviel, wer sie geschaffen. Die Stimmung, die im Beschauer hervorgerufen wird, hängt nicht ab vom Künstler, sondern vom Kunstwerk.

Wichtiger noch, weil viel tiefer einschneidend, ist ein anderer Gegensatz zwischen dem Schönen und Guten. Gleichgültigkeit gegen die Kunst ruft wohl Tadel, Gleichgültigkeit gegen das Sittliche aber Verurteilung hervor. Nicht jeder ist zu künstlerischem Schaffen berufen, aber sittlich wollen und handeln wird von jedem verlangt. Die künstlerische Betätigung liegt im Belieben des einzelnen, die sittliche aber ist der Willkür des einzelnen entrückt. Hier spricht eine höhere Instanz mit. Darum lauten die Forderungen der Sittlichkeit apodiktisch und kategorisch; die der Kunst hypothetisch und konditionell. Die Urteile des Beifalls oder Mißfallens über die Gesinnungen der Menschen sind verpflichtend, während die über die künstlerische Betätigung dieses zwingenden Grundes entbehren. Die Wohlfahrt der Gesellschaft hängt nicht von künstlerischen, sondern von sittlichen Grundlagen ab. Deshalb kann die Ästhetik nicht als Grundwissenschaft der Pädagogik herangezogen werden.

Auf Grund dieser Betrachtungen können wir demnach folgende Übersicht entwerfen:

Werturteile			
A. Naturale Werturteile		B. Ideale Werturteile	
I. Das Angenehme (Hedonismus)	II. Das Nützliche (Utilitarismus)	I. Ästhetische Werturteile Das Ästhetisch-Schöne (Ästhetik)	II. Moralische Werturteile Das Sittlich-Schöne (Ethik)

Wir können aus dieser Übersicht sehen, wie die letzten Gründe der sittlichen Wertschätzung sich zwar mit dem Gebiet der ästhetischen Wertschätzung berühren, wie aber beide doch auseinander gehen.

Wir haben es hier in erster Linie mit den moralischen Werturteilen zu tun. Die Urteile über die einzelnen Arten des Guten oder Bösen sind Ausdruck bestimmter Gefühle, die durch die ethischen Objekte erzeugt werden. Diese Auffassung findet ihre Bestätigung in den natürlichen Regungen des sittlichen Beifalls oder Mißfallens, die unwillkürlich in uns hervorbrechen und die grundlegende Unterscheidung zwischen Gut und Böse festlegen, über die wir trotz aller dialektischen Künste und aller ästhetisierenden Neigungen nicht hinauskommen.

Diese Urteile, in denen ein absolutes Wohlgefallen oder Mißfallen hervortritt, sind die Grundlagen des Sittlichen im Menschen. Dieses soll nicht für den einen gut, für den andern weniger gut sein, sondern soll allgemein und für jedermann als absolut wertvoll gelten. Durch sie wird der Wert unserer Neigungen und Begehrungen bestimmt, nicht umgekehrt. Sie sind allgemeine Urteile, weil sie jede Willkür ausschließen, und unparteiisch, weil sie frei von jedem Nebeninteresse sind. Jedermann weiß, wie wir zuweilen Lob und Tadel aussprechen, sogar wider unsern Willen gegen uns selbst, weil wir nicht anders können. Wenn sich jemand bei einer schlechten Regung ertappt, bei Lüge oder Undank, so muß er sich selbst tadeln. Seine Eigenliebe sträubt sich zwar dagegen; aber es hilft ihm nichts.

Trotz aller Scheingründe, trotz aller Sophisterei wird er nicht umhin können, sich selbst zu verurteilen. Ein anderes Mal können wir dem andern die Anerkennung nicht versagen trotz der persönlichen Abneigung, die wir gegen ihn hegen. Das ist das absolute Urteil der moralischen Wertschätzung, die höchste sittliche Instanz in uns, die unbestochen von jeder Rücksicht auf Nutzen oder Schaden, auf Lohn oder Strafe, zuweilen in schroffem Gegensatz zu unseren eigenen Wünschen sowie zu herrschenden Meinungen, zur geltenden Gesetzgebung sagt: Das ist gut, das sollte geschehen; jenes ist schlecht, es sollte unterbleiben.

Diese absoluten Urteile mit ihrer unmittelbaren Gewißheit, ihrer inneren Notwendigkeit und Unwandelbarkeit sind die Grundlage des Sittlichen. Wir nennen sie die Aussprüche unseres Gewissens.

»Gewissen: Ein Wortspiel — das noch mehr ist: das einzige Gewisse ist für uns gegeben im Gewissen. Das alte »gewiß« ist,

denke ich, so benannt als das, »was alle wissen« — aber im weitesten, vertieftesten Sinn ist auch das Gewissen das, was alle wissen, was kein einzelner aus sich als einzelnes nimmt, sondern aus dem Gemeingut des tiefsten Bewußtseins.«

Rudolf Hildebrand.

Dagegen ist allerdings der Einwand erhoben worden: Auch das Gewissen kann irren. Man hat sich darauf berufen, daß die Entscheidungen des Gewissens nicht immer übereinstimmen, daß sie bald dem zurzeit herrschenden Tarif moralischer Wertungen beipflichten, bald ihm widersprechen, daß also in den Urteilen des Gewissens keine feste Grundlage gegeben sei. So rühmt sich namentlich der Evolutionismus der überlegenen Einsicht, daß es kein unwandelbares Gewissen der Menschen, sondern nur wechselnde und widersprechende Gewissenhaftigkeiten gebe.

Auf diesen Einwand hat bereits Herbart eine klare und bündige Antwort gegeben. (Praktische Philosophie, Ausgabe von Kehrbach, II, S. 339 ff.)

Hier ist der Unterschied zwischen den Urteilen über zusammengesetzte Gegenstände und über einfache Verhältnisse aufgedeckt. Daraus ergibt sich, daß nur diejenigen moralischen Urteile volle, unmittelbare Gewißheit beanspruchen können, die über einfache Verhältnisse ergehen, sich auf die Elemente des Guten erstrecken, während diese Gewißheit alsbald aufhört, sobald wir es mit vielfach zusammengesetzten Verhältnissen zu tun haben.

Wo es sich um die Grundverhältnisse des Sittlichen handelt, herrscht in der Tat unverkennbar volle unmittelbare Gewißheit. Menschenfreundliche Hilfe, ehrliche Erfüllung eines abgeschlossenen Vertrags finden unbedingte Zustimmung; Neid, Schadenfreude, Diebstahl, Betrug unbedingte Verwerfung, ohne allen Vorbehalt, ohne alle Nebenrücksicht. Jedem gilt jenes für lobenswert, dieses für verdammungswürdig. Das sind die ethischen Elementar- oder Stammurteile. Sie bilden das Absolute in der Moral; auf sie stützt sich die absolute Ethik.

Die abweichenden, wechselnden, sich widersprechenden Urteile aber treten dann hervor, wenn es sich nicht um einfache Grundverhältnisse, sondern um Beurteilung sehr zusammengesetzter Erscheinungen, wie z. B. menschlicher Charaktere und künstlerischer Werke handelt. Daß hierbei verschiedene Urteile hervortreten, ist nur zu erklärlich. Denn der Totaleffekt zusammengesetzter Gegenstände regt die Urteile zwar an, läßt sie aber nicht gesondert heraustreten. Es wäre geradezu ein Wunder zu nennen, wenn hier die Urteile gleichlautend wären. Um zur Übereinstimmung zu gelangen, ist es nötig, durch eingehende Analyse die gegebene Mannigfaltigkeit in ihre Bestandteile aufzulösen und in die Grundverhältnisse auseinander zu legen. Diese gilt es klar vorzustellen. Dadurch wird der Boden zu einer richtigen Beurteilung des Ganzen gewonnen.

Wo es sich um Massenbeurteilung handelt, sind nur zu oft die Hauptbedingungen für eine objektive Wertschätzung nicht vorhanden. Einmal fehlt es an einer gründlichen Zerlegung des Objektes, ein anderes Mal an der lebensvollen Zusammenfassung der Elemente. Die Verschiedenheit der Urteile rührt also von ungleichem Vorstellen her, nicht von schwankenden Grundurteilen.

Zu diesen objektiven Gründen der Abweichung kommen noch mancherlei subjektive Einflüsse. Bei dem Beurteiler mischen sich z. B. Lieblingswünsche, Sympathien und Antipathien ein, die sein Urteil beeinflussen. So kommt es, daß selbst bei Werken und Taten hervorragender Männer das Urteil zunächst in die Irre geht, bis es sich nach und nach auf den rechten Weg findet. Man denke an die Beurteilung Goethes, Kaiser Wilhelm I., Bismarcks! Hier also, bei so mehr oder weniger verwickelten Charakteren, stoßen wir auf starke Schwankungen. Hier erscheint die Relativität der Urteile unvermeidlich, während die einfachen Stammurteile dem Schwanken entrückt sind. Sie werden von jedem Menschen, der die einfachen Verhältnisse zum klaren Vorstellen zu bringen vermag, in gleicher Weise vernommen. Ihnen kommt Unwandelbarkeit und volle Gewißheit zu, die eines weiteren Beweises nicht bedarf, vorausgesetzt, daß die Ruhe des Gemüts, die stille leidenschaftslose Sammlung eine objektive Wertschätzung zu voller Wirksamkeit gelangen läßt.

Diese Stammurteile bilden das Bleibende und Unvergängliche im Flusse der Stimmungen und Wertungen. Die ganze Autorität sittlicher Forderungen liegt einzig und allein in dem eigenen willenslosen Urteil mit Beifall oder Tadel über vorgestellte Willensverhältnisse. Die Sorge, daß mit dieser Lehre die Gottheit überflüssig gemacht werde, fällt in sich zusammen, wenn der Frage nachgegangen wird: Wer hat denn den Menschen so gebildet, die Veranlagungen so bereitet, daß er solcher Werturteile fähig ist? —

Die Sittlichkeit des einzelnen, wie die ganzer Völker sind einer Entwicklung und Vervollkommnung durch die fortschreitende Kultur nicht nur fähig, sondern auch bedürftig. Das sittliche Stammurteil aber, als ein Urteil über den Willen, ist absolut, keiner Wandlung, keiner weiteren Entwicklung unterworfen. In diesem Sinne kann man mit Voltaire sagen: »Il y a mille différences dans les interpretations de la loi morale en mille circonstances, mais le fonds subsiste toujours le même et le fonds est l'idée du juste et de l'injuste.« Ja man kann mit Buckle behaupten, daß nichts in der Welt so wenig Veränderung erlitten, als diese ethischen Grundurteile; oder mit Sophokles sagen:

»Denn heut und gestern leben nicht, nein ewig sie

In Kraft, und niemand hat gesehen, von wannen sie sind.«

Darum konnte auch Kant ausrufen:

»Zwei Dinge erfüllen das Gemüt mit immer neuer und zunehmender Bewunderung und Ehrfurcht, je öfter und anhaltender sich das Nachdenken damit beschäftigt: der bestirnte Himmel über mir und das moralische Gesetz in mir.«

Die moralischen Werturteile, die diesem Gesetz zugrunde liegen, lauten in gleicher Weise wie vor 4000 Jahren, als Moses die Aussprüche des Gewissens nach ägyptischer Sitte auf Steintafeln äußerlich festlegte und autoritativ in die Sanktion des Höchsten hineinschob. Oder was wäre im Laufe der Zeiten von den moralischen Forderungen des Dekalogs hinfällig geworden? Kann jemand heute behaupten, daß Lüge, Betrug, Mord, Diebstahl und Ehebruch etwas Wohlgefälliges sei? Und was wäre denn von den grundlegenden Urteilen aus der Sittenlehre Jesu als veraltet anzusehen? Ist das Gebot: Liebe deinen Nächsten, etwa hinfällig geworden? Gewiß nicht.

Es gibt also tatsächlich sittliche Elemente, die mit gleicher Gewißheit und Festigkeit durch die Jahrhunderte hindurch gehen, wie die Gesetze, nach denen die Himmelskörper ihre ewigen Bahnen beschreiben.

Wie diese innerhalb der Entwicklung feststehen, so auch die moralischen Stammurteile, die einer Weiterentwicklung unfähig sind. Denn wie soll die Idee der Anerkennung der Nächstenliebe, das Verwerfen der Hinterlist u. a. sich weiter entwickeln, nachdem einmal das Urteil in aller Schärfe gefällt ist? Darum konnte Goethe sagen, daß der menschliche Geist wohl fortschreiten möge in ungeahnte Bahnen, daß er aber über die sittliche Hoheit des Christentums nicht hinauskommen könne.

Soweit wir die sittliche Entwicklung der Menschheit zu überschauen vermögen, stehen gewisse sittliche Normen unwandelbar fest. Auch P. Natorp hebt mit vollem Recht hervor: »Die Grundgesetze der Wahrhaftigkeit, der Tapferkeit, der Reinheit, der Gerechtigkeit sind mit nichten durch den Gang der Entwicklung des Menschengeschlechts umgestoßen oder in ihrem Sinn wesentlich geändert, noch braucht man ihren Umsturz für irgend eine Zukunft des Menschengeschlechts zu besorgen. Sie werden leben, solange die Menschheit lebt, ihre Preisgebung wäre Preisgebung des Menschengeschlechts.«

Und trotzdem Entwicklung?

Gewiß; sie ist tatsächlich vorhanden. Aber sie bezieht sich nicht auf das sittliche Stammurteil, das unwandelbar ist, sondern auf die Sittlichkeit des Volkes. Es ist zwar denkbar, daß der Bestand, die Zahl der unwandelbaren Urteile im Laufe der Zeiten noch eine Vermehrung erfahren, aber das, was wir besitzen, bleibt davon unberührt. An der Hand der idealen Werturteile, die aus der Erfahrung des Gemeinschaftslebens gewonnen und innerlich verarbeitet über die Wirklichkeit hinauseilen und dem Fortschreiten vorausgehen, findet die sichere Weiterbildung statt. Der sittliche Fortschritt wird dadurch gewährleistet, daß das treibende Element in dem liegt, was wir als Sittliches erkannt haben.

Nun gilt es, dieses edle Gut hineinzuarbeiten in den Lebensinhalt jedes einzelnen und damit in den Kulturgehalt der aufsteigenden Geschlechter. Dabei werden Rückschläge und Stillstand unvermeidlich sein, je nachdem das sittliche Gut verdunkelt wird und in der Menschenbrust dahinstirbt.

Wann freilich die ersten sittlichen Werturteile, die Aussprüche des Gewissens, in der Menschheitsentwicklung hervorgetreten sind, welchen Gang die Entwicklung im einzelnen genommen hat, das ist noch in vollständiges Dunkel gehüllt. Der Übergang von den blinden Trieben, Begierden und den gewohnheitsmäßig befolgten Sitten des Naturmenschen zur freien bewußten Sittlichkeit des Kulturmenschen erscheint immer noch wie ein Sprung, den man nur insofern etwas abschwächen kann, als man sich das Neue in unendlich kleinen Anfängen denkt. Wie die prinzipiellen Fragen der Sinneslehre, z. B. über Ursprüngliches und Erworbenes in den Raumanschauungen, über spezifische Energien, so führen auch die Normen der sittlichen Beurteilung zuletzt auf die Spuren genereller Entwicklung.

Daß aber die sittlichen Anschauungen wenngleich langsam doch innerhalb großer Zeiträume unverkennbar an Reinheit und Kraft gewonnen haben, dürfte unleugbar sein. Die Vertiefung und Verfeinerung des Gefühls für sittliche Werte kann kein Pessimismus bestreiten. Wer über die verworfene Zeit jammert, lasse nur den Blick über große Strecken zurückwandern und er wird anders gestimmt werden. Der Erweiterung des räumlichen Weltbildes infolge des Kopernikanischen Systems stellt sich auf Grund des Entwicklungsgedankens die Erweiterung unserer Vorstellungen über die zeitliche Ausdehnung des Weltprozesses zur Seite. Die gewaltige Veränderung unserer Raum- und Zeitvorstellungen ins Unendliche hinein ist nicht ohne Einfluß auf unser gesamtes Seelenleben geblieben und hat auch die Frage der sittlichen Entwicklung unter große Gesichtswelten gerückt.

Als Ergebnis derselben halten wir fest: Sitten und Sittlichkeit ändern sich, aber das Sittliche, einmal gefunden und festgelegt, bleibt unverändert. Damit gewinnen wir festen Boden unter die Füße und die Grundlinien für ein Erziehungsziel, das bleibenden Wert beanspruchen darf.

Dieses Erziehungsziel wird gerichtet sein auf das Ideal der Persönlichkeit sowohl wie auf das der menschlichen Gemeinschaft. Der Mensch der Erfahrung ist ebenso wie die wirkliche Gemeinschaft weit entfernt von jenem Ideal. Da er aber die Kraft der Selbstbestimmung besitzt, vermag er seinem inneren und äußeren Leben eine bestimmte Richtung zu geben. Den rein mechanischen Weg der Entwicklung zurücklassend, dringt er zur Höhe bewußter Entschliebung und zu freier, selbstgewollter Tat empor. In diesem Reich der Freiheit sieht er sich von sittlichen Ideen umgeben, die eine Zusammenfassung und Ordnung der absoluten Werturteile bedeuten. Sie geben ihm die Richtlinien an, einerseits um die höchste innere Gestaltung des persönlichen Lebens und andererseits um eine organische Verfassung des Gemeinschaftslebens zu gewinnen.

Die christliche Sittenlehre bietet hierzu in erster Linie den Stoff. Außerdem hat sich in den Anschauungen des Volkes, das unter dem Einfluß sittlicher Persönlichkeiten, edler Denker und Dichter gestanden hat, ein Sittlichkeitsgehalt angesammelt, der wertvolle Bausteine liefert.

Zudem verbindet sich damit der Zweifel am Herkömmlichen, eine gewisse Unzufriedenheit mit den Produkten bloß unbestimmter Gefühle, die Sehnsucht, aus bloß Geglaubtem heraus und in das Wissen, welches Überzeugung verspricht, hineinzukommen.

So wurde von den Anfängen des Christentums der Weg durch Luther hindurch zu Kant gefunden. Luther, der größte deutsche Mann, der für die ganze Welt die erlösende Tat getan und die Schläge seines Hammers aufweckend nicht nur über die deutschen Gefilde schallen ließ, bereitete die Bahn vor auf Kant, den Gewissensschärfer. Und von hier weiter zu Herbart, der den Inhalt der christlichen Sittenlehre in eine Reihe greifbarer sittlicher Ideen hineingoß.

Im freien Anschluß an diese Vorarbeiten geben wir nun im folgenden eine kurze Zeichnung der höchsten Musterbilder, die als Umriß und Aufriß des sittlichen Charakters und des sittlichen Gemeinschaftslebens gelten und uns die Grundlinien für die genaue Formulierung des Zieles liefern können.

b) Die sittlichen Ideen

Der kurze Umriß, den wir im nachstehenden entwerfen, ist ein Versuch, den Inhalt der Ideen historisch-genetisch darzustellen, und zwar mit Beziehung auf die innige Wechselwirkung, in der Einzel- und Gemeinschaftsleben zueinander stehen. (Vgl. W. Rein, Grundriß der Ethik. 6. Aufl. Osterwieck, Zickfeldt.)

a) Die Rechtsgesellschaft und die Rechtsidee

Im Gesellschafts-Verband tritt diejenige Idee zuerst hervor, die die Wirksamkeit der Menschen in ihrem äußeren Nebeneinander regelt. Es ist dies die Idee des Rechts in Verbindung mit der Idee der Vergeltung. Recht und Vergeltung beziehen sich auf solche Gegenstände, die dem natürlichen Menschen am nächsten liegen, auf Leben und Eigentum. Eine Ordnung dieser Verhältnisse ist das Notwendigste und Dringendste. Recht und Vergeltung bilden die unentbehrlichen Grundlagen für eine friedliche Entwicklung der gesellschaftlichen Verhältnisse. Ohne Ordnung und Ruhe kann keine Arbeit gelingen, ist kein Fortschritt möglich. Darum hat die Gesellschaft zuerst sich als Rechtsgesellschaft zu organisieren, die die Aufgabe der Vergeltung einschließt. In ihrer Mitte muß die Idee des Rechts und der Vergeltung sich ausbreiten, um zunächst den äußeren Rahmen, in dem die Kultur-entwicklung verläuft, zu sichern und zu festigen, ehe an weitere Entwicklung gedacht werden kann.

Die Notwendigkeit, nicht bloß für den Augenblick sondern auf die Dauer in ihrem Dasein und in ihrem Besitz geschützt zu sein, führte die Menschen schon in der Kindheitsperiode ihres Zusammenlebens zur Errichtung rechtlicher Institutionen sowohl vorbeugender wie abwehrender Natur. Damit entwickelte sich das Rechtsgefühl und die Rechtsidee, die auf Feststellung und Heilighaltung der natürlichen so-

wohl wie der konventionellen Schranken im Wechselverkehr untereinander dringt, um Streit und Anarchie zu bannen. Sie gipfelt in der Forderung: Meide den Streit, soviel an dir liegt; denn der Streit der Willen mißfällt.

Die Angelpunkte der im Laufe der Zeiten immer feiner durchgebildeten Rechts-Idee bestehen in einer zweifachen Forderung: 1. Jeder hat die Persönlichkeit des andern und 2. das Eigentum des andern zu achten. »Suum cuique«, der altpreußische Wahlspruch, umfaßt beides: Das Recht auf das, was jeder äußerlich und innerlich erworben hat, die Unantastbarkeit des inneren und des äußeren Besitzes. Niemand hat das Recht, Selbständigkeit, moralische Überzeugung, den guten Namen des Nächsten anzutasten. Jeder Eingriff in diese unveräußerlichen Güter wirkt tief verletzend und führt zur Gegenwehr. Keiner darf über die Person des andern nach eigenem Gutdünken ohne dessen Zustimmung verfügen. Das Recht der persönlichen Freiheit sichert jedem seitens der Gesellschaft persönlichen Schutz zu.

Und ebenso schützt das Eigentumsrecht den Besitz. Wie sich jeder einer willkürlichen Verfügung über Leib und Leben, Kräfte und Leistungen des andern zu enthalten hat, so auch jeden Eingriffes in die Eigentumsphäre des andern. Auch hier ist jede Vergewaltigung und Unterdrückung verpönt, wenn man nicht Urheber des Streites werden will.

Allerdings besteht zwischen dem Eigentumsrecht und dem Recht auf persönliche Freiheit insofern ein Unterschied, als das erstere zeitweisen Änderungen unterworfen ist, während letzteres solange bestehen wird, als die Überzeugung vom Wert der Einzelseele, die Errungenschaft der christlichen Weltanschauung, unangetastet bleibt. Diese Errungenschaft kann aber in der menschlichen Gesellschaft niemals verloren gehen, solange sie überhaupt in der Lage sein wird, ein bewußtes Leben zu führen. Das Eigentumsrecht ist dagegen mit der Einzel-Persönlichkeit nicht so unlöslich verbunden, daß es nicht neuen Entwicklungen und Formulierungen unterworfen werden könnte. Dabei ist vom Standpunkt der Rechts-Idee nur zu betonen, daß niemals ein einzelner, sondern immer nur die Übereinstimmung der Gesamtheit in ihrer Mehrzahl neue Normen für die Eigentums-Ordnung aufzustellen berechtigt ist.

Mit der Rechts-Idee ist die Idee der Vergeltung eng verknüpft. Beide zusammen bilden das Rechts-System. Bei der Unvollkommenheit der menschlichen Natur kann es trotz der Erstarkung des Rechtsgefühls nicht ausbleiben, daß mancherlei Rechts-Verletzungen in bezug auf Eigentum und persönliche Freiheit in dem Zusammenleben der Menschen vorkommen. Solche Rechts-Verletzungen werden als störend empfunden. Unser Rechtsgefühl drängt dabei auf eine angemessene Vergeltung hin. Jeder hat nur solange auf Unantastbarkeit seiner Rechte Anspruch, solange er die Rechte anderer anerkennt und achtet. Verletzt er aber die Rechte seiner Mitbürger in irgend einer gesetzwidrigen Weise, so hat er die eigene Unantastbarkeit verwirkt und verfällt mit

Fug und Recht der Strafe. Wo diese nicht eintritt, macht sich ein starkes Unlustgefühl geltend. Die Glieder der Gemeinschaft sind von Mißfallen erfüllt, wenn Wehetaten unvergolten bleiben.

Und dieses Mißfallen geht auch — wie das Mißfallen am Streit — in uralte Zeiten, in die Anfänge der Kultur-Entwicklung zurück. Wie lebendig z. B. bei den Juden die Idee der Vergeltung war, ersehen wir aus der Mosaischen Gesetzgebung. In aller Schärfe und Schroffheit tritt sie hier hervor. Wir erinnern nur an 2. Moses, 21, 23—25: »Seele um Seele, Auge um Auge, Zahn um Zahn, Hand um Hand, Fuß um Fuß usw.« Das Verlangen nach Vergeltung, die Befriedigung über angemessenen Ausgleich wird in einer Menge von Ausdrücken des Beifalls und Mißfallens ausgesprochen. Es werden vielerlei Vorschriften und Regeln aufgestellt, wie ein solches mißfälliges Verhältnis vermieden, oder, wenn es eingetreten ist, wie es beseitigt werden soll. Die Vergeltung wird als eine feste, unwandelbare Ordnung Gottes, des Heiligen und Gerechten angesehen. Gott selbst erscheint als letzter Vergelter. Wie er vergilt, so ist es recht, denn er vergilt vermöge seiner Allwissenheit nach der Beschaffenheit unserer Taten.

In gleicher, wenn auch nicht so tiefgehender Weise, äußert sich das Mißfallen, wenn den Wohltaten der Dank fehlt. In dem bekannten Sprichwort »Undank ist der Welt Lohn« gibt sich dieses Mißfallen kund. Die Vergeltung der Wohltaten bleibt aber hinter der der Wehetaten zurück, weil Wehetaten tiefer empfunden werden und infolgedessen den Ausgleich stärker herausfordern. Aber wo der Wohltat der Dank fehlt, wird sich immer eine Mißbilligung einstellen. Man erwartet, daß auf den Wohltäter vom Empfänger ein Wohl zurückgeht, entweder in der Form des Dankes oder der Erwidierung einer Wohltat. Dabei ist zu unterscheiden, daß wir dabei nur Wohltaten im Auge haben, die nicht durch eine etwa in Aussicht stehende Ausgleichung hervorgerufen wurden. Solche Handlungen, die mit Rücksicht auf eine künftige Erwidierung ins Werk gesetzt werden, entspringen der Klugheit, aber nicht dem Wohlwollen. Sie fallen deshalb nicht unter den sittlichen Begriff der Wohltat. Letzere geht aus uneigennütziger Gesinnung hervor, ohne Rücksicht auf irgend welche Erwidierung. Daß aber solche nicht ausbleiben dürfe, dies fordert unser sittliches Gefühl.

β) Das Verwaltungs-System und die Idee des Wohlwollens

Durch das Rechts-System, das die Ideen des Rechts und der Gerechtigkeit pflegt und hütet, werden die Grundlagen geschaffen für ein geordnetes Zusammenleben der Menschen. Aber dieses gesetzmäßige Verhalten der Menschen untereinander ist doch nicht ausreichend. Die Legalität ist zunächst nur etwas Äußerliches, Kaltes. Sie muß zur Moralität fortgebildet werden, wenn sie zur treibenden Lebenskraft und Lebensgestaltung werden soll. Dies geschieht, wenn in die Mitte der

Gesinnung die Idee des Wohlwollens tritt, die Forderung der uneigennütigen Hingabe an das fremde Wohl. Ihre Wurzel hat sie in der natürlichen Sympathie, die sich ebenso wie das Rechtsgefühl im Gemeinschaftsleben entwickelt.

Dieser Fortschritt von der Legalität zur Moralität ist in der Kulturentwicklung gekennzeichnet durch das Aufsteigen vom Judentum zum Christentum. Dieses wollte das Gesetz, das rechtliche Verhalten nach den geltenden Vorschriften nicht aufheben, sondern erfüllen, d. h. es wollte dem legalen Verhalten den eigentlichen Herzpunkt hinzufügen, die Durchdringung des ganzen Menschen mit der Gesinnung der dienenden Liebe.

Das ist Sache des Gefühls und des Willens. Wir können zwar eine andere Person theoretisch in uns aufnehmen, ihre Gedanken nachdenken, ihr Wesen und ihr Wollen zu verstehen suchen, aber deshalb tragen wir noch nicht praktisch die fremde Persönlichkeit in uns. Das geschieht erst, wenn wir sie begleiten mit dem Ausdruck der Freude oder der Kümmeris über sie, wenn unser Wünschen und Wollen sich mit ihr verbindet und nach Gelegenheit trachtet, dies Streben für sie auch in Tat umzusetzen.

Diese Gesinnung herzlicher Hingebung darf aber nicht eine vorübergehende, sondern muß eine dauernde sein, wenn sie auf den Charakter des Wohlwollens Anspruch erheben will. Keiner lebt, der nicht vorübergehend gelegentlich einem andern Gutes erwiesen und darin sein Mitgefühl betätigt hätte. Ihm werden wir aber gewiß nicht die Palme des Wohlwollens zuschreiben. Niemand lebt vielleicht, der nicht aus Mitgefühl gegen einige wohlwollend gesinnt wäre; auch ihm kann das Wohlwollen, das die Ethik im Sinne hat, nicht zugesprochen werden. Die tiefere innere Herzensgüte, die die ganze Persönlichkeit trägt, darf nicht nur auf wenige beschränkt, sondern muß allumfassend sein, darf nicht bloß Mitgefühl, sondern muß Mitwille sein.

Das Wohlwollen zeigt unter den Menschen allerdings vielfache Gradunterschiede und mannigfache Abstufungen. Von der äußeren Höflichkeit an bis zur glühendsten Liebe und Selbstaufopferung, welch eine Skala von feineren und feinsten Unterschieden! Ebenso kann sich das Übelwollen in vielfacher Abstufung zeigen, von der leisesten Regung des Neides, der Schadenfreude an bis zur vollendeten Tücke und Bosheit.

Wo das Wohlwollen Wurzel gefaßt hat im Innern, da wird der Wille geboren, der dem anderen entgegenkommt unter Brechung der Selbstsucht. Der Wohlwollende erzeugt selbst frei und mit Bewußtsein den Willen, der dem andern dient. Im Wohlwollen ist der Gedanke an das Interesse, an den Wunsch und Willen des andern das Motiv des eignen Willens. Er will aus der Seele des andern, die er zu der seinigen gemacht hat. Dadurch entsteht ein ethischer Akkord, der einen vollen herrlichen Klang gewinnt, während das Übelwollen unter den Menschen zu einem Mißklang sich verdichtet, der der Lebensfreudigkeit Abbruch tut.

Die Idee des Wohlwollens ist Kern- und Mittelpunkt jeder idealen Sittenlehre seit der Sittenlehre Jesu. Das Neue darin war, daß er das Wohlwollen zum Träger des Lebens macht nicht nur so, daß es neben den Beschäftigungen des Lebens einhergeht und mit ihnen besteht, sondern daß es den obersten Zweck des Lebens ausmachen soll. Das Wohlwollen, die reine, selbstlose Güte und Hingabe an das Wohl des Nächsten, machte Jesus von Nazareth zur Pflicht. Und noch mehr, es suchte seine Bekenner dahin zu bringen, daß sie sich mit Begeisterung dem Wohl der anderen widmen, daß sie im Dienen ihre eigentliche Lebensaufgabe und Befriedigung finden, daß es ihre Speise ist, wie es seine Speise war. Der Stifter selbst gibt das erste und größte Beispiel eines Lebens, das völlig von der Idee der Liebe beherrscht und geleitet ward. Der innerste Zweck und Plan seines Lebens wich von dem andrer ab. Er hatte keine persönlichen Ziele, kein persönliches Glück anzustreben, keinen Ehrgeiz. Bisher hatte man denjenigen Menschen als gut bezeichnet, der bei Verfolgung seines eigenen persönlichen Vorteils auch sorgsam bedacht war für das Glück derer, die ihn umgaben, der sein Glück auf Kosten anderer nicht wollte. Dem Christen soll das Wohlwollen für andere das erste und Hauptgeschäft seines Lebens sein, die Sorge für sich erst in zweiter Linie stehen. Sein Tun soll er so einrichten und ansehen, daß es ein fortwährender Dienst für andere sei.

Das Prinzip der Liebe bedeutet nichts Geringeres, als die Hinüberwendung unseres Wollens von Zielen, bei denen wir nur auf unsere eigene Kraft angewiesen sind und beständig Zusammenstöße mit dem Streben anderer fürchten müssen, zu solchen Aufgaben, bei denen es auf gemeinsame Arbeit, auf eine einmütige Betätigung ankommt. Liebe zeigt sich als Freude am gemeinsamen Aufstreben zu gleichen Idealen. Sie überwindet die Widerstände und Durchkreuzungsversuche von seiten anderer, die aus ihrem egoistisch beschränkten Wollen nicht herauskönnen.

Deshalb muß die Idee des Wohlwollens die Führung auf dem Gebiet des wirtschaftlichen und sozialen Lebens übernehmen. Wenn für Recht und äußere Ordnung durch das Rechtssystem gesorgt ist, dem das Rechtsgefühl der einzelnen als Hüterin zur Seite tritt, so hat eine rechte Verwaltung der materiellen Güter die Grundlagen zu schaffen für alle weitere und höhere Kulturarbeit.

Das Verwaltungssystem

eröffnet uns somit den Blick in das reich verschlungene Güterleben der Gesellschaft, in das Ineinandergreifen der arbeitenden Kräfte, um die Natur immer mehr dem Menschengenossen untertan zu machen, sie auszubeuten und umzubilden, damit sie immer weiter zur Befriedigung der mannigfachsten menschlichen Bedürfnisse benutzt werde.

Die Idee des Wohlwollens verlangt nun, daß in diesem Schaffen und Ringen die Möglichkeit gegeben werde, allen Gesellschaftsgliedern ein menschenwürdiges Dasein zu sichern, das nicht nur materiell ausreichend ist, sondern auch die freie Ausbildung und Betätigung der körperlichen und geistigen Anlagen gewährleistet. Das darf jedes Glied der Gemeinschaft fordern unter der Voraussetzung, daß seine Arbeit wenn auch in bescheidenster Form einen Beitrag zur Förderung der Kulturarbeit des Volkes liefert. Und in diese Arbeit werden alle Glieder der Gesellschaft, wenn auch an verschiedenen Stellen und in verschiedenem Grade hereingezogen. Sie kann nur gelingen, wenn alle getragen sind von dem Geiste des Wohlwollens. Denn dieser allein ist imstande den unberechtigten Ansprüchen der Selbstsucht, der Selbstliebe und der Habsucht scharf entgegen zu treten und an die gemeinsamen Interessen der Gesamtheit nicht nur vorübergehend zu erinnern, sondern sie in nachdrücklicher Weise in den Vordergrund zu stellen. Auch ein scharf ausgeprägter Gerechtigkeitssinn genügt nicht, weil ihm die Wärme der Teilnahme und Hingabe abgeht. Nur der Geist des Wohlwollens kann die allgemeine Wohlfahrt begründen und das größtmögliche Wohlsein aller Glieder herbeiführen.

Von anderen Standpunkten aus ist für das Gemeinwohl nichts zu erwarten. Wo der Egoismus die vorwiegende Lebensauffassung und Gemütsstimmung ist, tritt der Gedanke an die Wohlfahrt aller selbstverständlich zurück. Ebenso wenig ist vom Standpunkt der Förderung äußerer Zivilisation aus etwas zu erhoffen, da er die Interessen derer vertritt, welche die Macht und die Mittel besitzen, und sich rücksichtslos gegen die wirtschaftlich und politisch Schwächeren verhalten.

Die innere Herzensgüte als Trägerin der Persönlichkeit ist es, welche allein den Egoismus, den persönlichen wie den Klassen- und Standes-Egoismus, in Schranken zu halten und ihm das nötige Gegengewicht zu bieten vermag. Wo sie in Verbindung mit dem Gerechtigkeitssinn herrscht, da ist das Tun des Menschen in Wahrheit ein fortwährender Dienst für andere.

Diese Willensrichtung soll zunächst bestimmend sein für die innere Ausprägung des Einzellebens. Aber hierbei bleibt sie nicht stehen. Sie rückt auch die öffentlichen Einrichtungen unter ihren Einfluß und namentlich die wirtschaftlichen, da in ihnen ja die Bedingungen für die Lebensführung und die Lebenshaltung jedes einzelnen Gliedes der Gesellschaft gegeben sind. Es muß innerhalb der Gesellschaft eine gewisse Stufe gesicherten materiellen Wohlseins in allen Schichten geschaffen sein, ehe an die Entfaltung höherer geistig-sittlicher Kräfte gedacht werden kann. Die Befriedigung der wirtschaftlichen Bedürfnisse wird zur Trägerin der Befriedigung geistiger Erfordernisse gemacht. Die wirtschaftliche Arbeit erhält dadurch ihren sittlichen Adel, daß sie als die Grundlage für höhere Interessen, die die wahre Kultivierung der Menschheit ausmachen, betrachtet wird.

Damit hören die Organisationsfragen der Volkswirtschaft auf, bloße Fragen der Technik zu sein und als sittlich gleichgültig betrachtet zu werden. Sie verwandeln sich in Fragen der ethischen Lebensordnung. Die Machtfragen des wirtschaftlichen Lebens sollen nicht in Widerspruch zur Idee des Wohlwollens stehen. Alle Übelstände, die wir im Gefolge der historisch gewordenen Wirtschaftsordnung erblicken, sind nicht etwas an sich Notwendiges, durch die Natur der wirtschaftlichen Dinge Gegebenes, sondern Folgen einer unvollkommenen wirtschaftlichen Lebensordnung, die auf Grund der sittlichen Idee des Wohlwollens durch den Willen der Menschen geändert werden kann.

So stellt sich neben das rechtliche das wirtschaftliche Ideal. Dieses wirtschaftliche Ideal ist zusammengefaßt in eine Organisation, die es sich zur Aufgabe stellt, durch eine zweckmäßige Bewirtschaftung der vorhandenen Güter die materielle Wohlfahrt aller Glieder der Gesellschaft in möglichst gleichmäßiger Weise zu begründen und zu fördern, so daß die Ausbeutung der wirtschaftlich Schwachen durch die kapitalistisch Starken verhindert wird. Damit gewinnen wir die natürlichen Bedingungen für die Erfüllung höherer Ziele des Menschenlebens.

γ) Kultursystem und Idee des sittlichen Fortschritts

Die Idee des Wohlwollens ist der versöhnende und vermittelnde Genius der Menschheit. Wo die Gesinnung des Wohlwollens fehlt, kann sich kein Gemeingeist entwickeln. Und wo der Gemeingeist mangelt, wird man vergeblich auf Opferwilligkeit und Dienstbarkeit rechnen, weil an seine Stelle Kastengeist, Sonderinteressen und schnöde Selbstsucht tritt, die alle edleren Regungen im Keime erstickt.

Zu dem Wohlwollen muß nun hinzutreten die Stärke des Willens, die ihm Ausdruck zu verleihen und die Gesinnung in Tat umzusetzen vermag. Zeigt sich das Wollen schwach, durch Bedenklichkeiten aller Art gehemmt, so ist es, mit dem starken, aufstrebenden Willen verglichen, der inneren Verurteilung sicher, während das kräftige Wollen im Dienste des Wohlwollens unseren Beifall hervorruft.

Die Größe des Willens offenbart sich uns in dreifacher Beziehung:

1. in der Stärke der einzelnen Regungen,
2. in dem Reichtum und
3. im System derselben.

An den einzelnen Willungen gefällt uns die Energie, an dem Reichtum die Mannigfaltigkeit, am System die Zusammenwirkung. Der große Mensch ist dreifach groß: Seine Willenskraft besitzt Stärke, Reichtum und Geschlossenheit. Sein Gegenbild ist der schwächliche Mensch, der matt ist im Wollen, vielfach sich zerstreut und durch Widerstreit der Willensentschlüsse seine eigene Kraft lähmt.

1. Betrachten wir die Stärke des Willens, so tritt sie uns entgegen als Intensität oder als Energie, die alle Hindernisse siegreich überwindet. Sie setzt sich als Tatkraft gegenüber Unentschlossenheit und Schwäche, als Mut gegenüber der Ängstlichkeit und Verzagtheit, als Tapferkeit gegenüber der Feigheit. Die Größe des Willens offenbart sich uns auch als Ausdauer, die schließlich überwindet, was unüberwindlich schien; als Beharrlichkeit, die es zur Meisterschaft bringt; als Beständigkeit, die in redlicher, stiller Arbeit das Ziel erringt; als Begeisterung, die vorwärts strömt, ohne zu halten. Diesen Erscheinungen eines kräftigen Willens gegenüber mißfällt uns aller Wankelmuth, alle ungeduldige Hast, alles stoßweise, gelegentlich aufflackernde Wollen.

Die eigentliche Wurzel der intensiven Willensenergie ist das Interesse, die unmittelbare, freie, uneigennützigte Hingabe an alles Edle, wohl zu unterscheiden von dem mittelbaren Interesse, das zwar auf dieselben Gegenstände gerichtet ist, aber an der Tätigkeit selbst kein Gefallen findet, sondern sich ihnen um anderer Zwecke willen widmet. Im unmittelbaren Interesse wohnt eine ganz andere Regsamkeit des Geistes, als im mittelbaren, eine weit höhere und edlere. Deshalb verdient es den Vorzug. Es äußert sich in der Wahrheitsliebe, in dem Streben nach vollkommenen Leistungen, in dem Suchen und Forschen nach der wahren Erkenntnis.

Es ist uns Menschen damit ein unausgesetztes, unermüdliches Streben aufgegeben nach vorwärts und aufwärts. Jedes Stillstehen, jedes selbständige Ausruhen auf schon errungenen Lorbeeren wird damit verurteilt. Wir werden so auf die Bahn eines innerlichen, nie zum Abschluß kommenden Fortschritts gedrängt.

Die Größe des Willens kann sich aber nicht nur im Streben und Tun, sondern ebenso auch im Leiden und im Dienen zeigen. Hierin überragt die weibliche Natur bei weitem die männliche, da sie besondere Ausdauer und Beharrlichkeit in der Entsagung und in der Aufopferung für andere zu entwickeln vermag. Daher z. B. die besonderen Verdienste, die sich das weibliche Geschlecht in der Krankenpflege erwirbt.

2. Der Reichtum des Willens zeigt sich in der Weite des Umfanges, den er durch seine Tätigkeit zu umspannen sucht. Die Mannigfaltigkeit und Vielseitigkeit des Strebens gefällt gegenüber der Einseitigkeit, Engherzigkeit, Beschränktheit und geistigen Steifheit. Allerdings liegt der Vielseitigkeit, der Extension des Willens die Gefahr der Zersplitterung nahe. Daher muß

3. eine zweckmäßige Konzentration der geistigen Kräfte hinzutreten. Diese wird dadurch bewirkt, daß die leitenden, herrschenden Kräfte gestärkt, die untergeordneten aber schwächer ausgebildet werden. Alle aber werden gesammelt und zusammengehalten durch die Beziehung auf ein Hauptziel. Dadurch tritt eine gewisse Ordnung, ein System innerhalb der Kräfte ein, so daß sie in rechter Weise ineinander greifen und zusammenwirken. Zugleich wird der Kraftverlust ver-

mieden, der aus dem inneren Widerstreit entspringt. Die Kräfte potenzieren sich in ihrer gegenseitigen Unterstützung. Die Gesamtwirkung wird damit eine größere, während Vielgeschäftigkeit ohne Besonnenheit nur Zerrissenheit und Zerschandenheit zur Folge hat.

Daher sind die praktischen Folgerungen der Idee der sittlichen Willensstärke nicht nur darauf gerichtet, im Wollen nicht nachzulassen und fortwährend darin zu wachsen, sondern auch eine zweckmäßige Konzentration unserer Tätigkeiten vorzunehmen und auch hierin stetig sich zu vervollkommen, um den inneren Frieden zu erlangen nach den Worten Rückerts:

»Vor Jedem steht ein Bild deß, was er werden soll:
So lang er das nicht hat, ist nicht sein Friede voll.«

Das Kultursystem

Das gleiche Ideal soll auch die Gemeinschaft beherrschen. Der Gedanke an den geistigen und sittlichen Fortschritt soll auch die Gesamtheit lenken. Dann hebt sie ihre Blicke höher und setzt sich große Ziele vor. Man verfolgt diese nicht im Genuß äußerer Güter, sondern in dem rastlosen geistigen und sittlichen Fortschreiten der Menschheit. Wenn ein Volk nur seine materielle Wohlfahrt im Auge hat, nur an die Mehrung und Gewinnung von wirtschaftlichen Gütern denkt, so verrät es eine niedrige Gesinnung, an der es zugrunde gehen muß. Und wenn ein Volk glaubt, erst Wohlstand erwerben zu sollen, um später an die Pflege der geistigen Güter zu gehen, so mag es nur zusehen, daß es über dem Jagen nach Gewinn den Geschmack an den edleren Beschäftigungen nicht verliere.

Das Richtige sehen wir in der Verbindung der Arbeitskreise, die für materielle Wohlfahrt und für geistige Kultur besorgt sind. Beide Ziele stehen in inniger Wechselwirkung miteinander. Das Verwaltungssystem braucht produktive Kräfte, damit die Gütergewinnung und der damit verbundene Betrieb nicht ins Stocken gerate. Das Kultursystem stellt diese Kräfte zur Verfügung, bildet sie heran, stattet sie aus. Da es aber im Dienst des sittlichen Fortschritts steht, kann es die Regsamkeit der geistigen Kräfte nicht in erster Linie fördern, um damit die nützliche Tätigkeit der produktiven wirtschaftlichen Arbeit zu steigern, sondern es hat an jeder sich regenden Kraft und Tätigkeit ein unmittelbares freies Interesse. Dieses freie unmittelbare Interesse bedeutet einen Schatz von Bildung, aus dem das mittelbare Interesse für die Zwecke der Verwaltung immerfort sich erneuert und neue Kraft schöpft. So dient das Kultursystem der Verwaltung. Es verhütet, daß die Regsamkeit der produktiven Kräfte eine falsche Richtung einschlägt und sorgt, daß sittliche Verirrungen möglichst ferngehalten werden. Das Verwaltungssystem legt vor allem Wert auf die praktische Brauchbarkeit der Kräfte, damit keine Kraft unverwertet bleibe und jede sich an der Förderung des Wohlstandes beteilige. Jede soll an ihrem rechten Platz

sein, wo sie am besten ihre Kraft entfalten und dem Allgemeinen dienen kann; neue Kräfte für neue Aufgaben sollen sich entwickeln, schwache Kräfte gehoben und geschützt werden. Daß nun die praktische Verwendung der Arbeitskräfte in rechter Weise vor sich gehe, dafür tritt das Kultursystem ein mit seiner Sorge um die sittliche Veredlung der Kräfte. Damit wird ein Gegengewicht geschaffen, daß die Kräfte nicht im Materiellen untergehen, daß sie nicht sich verlieren im Jagen nach Gewinn und Genuß. Das Kultursystem will dafür sorgen, daß bis in die untersten Schichten hinein der Sinn und das Verständnis dafür eindringt, daß nicht bloß gearbeitet und gerungen werde, sondern daß alles, was gearbeitet wird, auch tüchtig und gut ausfalle, daß der Mensch nicht vom Brot allein lebe, sondern daß er auch Anteil an den höheren Gütern nehmen müsse, wenn sein Leben lebenswert sein soll.

Andererseits wirkt das Verwaltungssystem durch das erhöhte materielle Wohlfühlen aller Glieder der Gesellschaft auf eine Belebung, Weiterbildung und Verbreitung von Wissenschaft und Kunst hin. Indem es dem allzu raschen Erwerb großer Vermögen entgegenarbeitet, sucht es die Brutstätten der geistigen Versumpfung, der Frivolität zu treffen und der zunehmenden Sucht der besitzenden Schichten nach raffinierten Genüssen und aufregendem Zeitvertreib die Wurzeln abzuschneiden. Denn in einer in überfeinertem Genuß versunkenen Gesellschaft verkümmern und ersticken edlere Kulturbestrebungen, da letztere einfache, unverdorbene Herzen voraussetzen. So kann das Verwaltungssystem nach oben hin günstige Bedingungen schaffen und dem Kultursystem vorarbeiten.

Dies geschieht ferner durch die Sorge für die materielle Hebung und Sicherstellung der unteren Klassen, um ihnen erst die Möglichkeit zur Teilnahme an den höheren Gütern des Menschenlebens zu schaffen. Denn wer tagtäglich mit der Not des Lebens ringen und seine Kräfte in diesem Kampfe aufbrauchen muß, von dem kann man nicht erwarten, daß er zu freier geistiger Regsamkeit und Beschäftigung zwecks innerer Fortbildung gelangen kann. In dem aufreibenden Kampf um den Erwerb des für das Leben Notwendigen muß die Lust für Höheres versagen. Es geht über die menschliche Kraft, beides zu vollbringen. Deshalb übernimmt das Verwaltungssystem die große und schöne Aufgabe, auch den arbeitenden Schichten den Kampf ums Dasein so zu erleichtern, daß Raum und Kraft übrig bleibt für geistige Ausbildung und künstlerischen Genuß.

So macht sich die ausgleichende Kraft des Verwaltungssystems nach oben und nach unten hin gleichmäßig geltend. Unten schafft es die Bedingungen für geistige Hebung, oben sucht es die Möglichkeit abzuschneiden, durch übertriebene Anhäufung großer Vermögen den Luxus zu fördern und damit zu Üppigkeit und Genußsucht zu verleiten. Denn das Beispiel, das die höheren Schichten geben, wirkt weit mehr auf die unteren ein, als erstere es vielleicht gelten lassen wollen. Unwillkürlich schauen die unteren auf die oberen. In tausend

feinen Wellenschlägen setzt sich das Tun und Treiben der oberen Schichten fort in die mittleren und unteren hinein. Deshalb tragen die führenden Kreise eine so große Verantwortung.

Das Kultursystem nimmt nun die vom Verwaltungssystem gestellte Aufgabe auf, für eine Steigerung der produktiven Kräfte in sittlicher Beziehung zu sorgen, eine Erweiterung der geistigen Gesichtskreise vorzunehmen und schließlich eine harmonische Vereinigung und Durchdringung aller menschenwürdigen Interessen zu erzielen. Dies geschieht, wenn die Gesinnung der Ehrlichkeit und Treue den Untergrund von Zuverlässigkeit herstellt, ohne den keine Gemeinschaft bestehen kann. Das Verwaltungssystem stellt die Kräfte auf eine aufwärts strebende Bahn wirtschaftlicher Vervollkommnung und auf Schaffung neuer Werte. Daß diese Arbeit in offenen, ehrlichen Bahnen sich bewege, wenn vielleicht auch in etwas langsamerem Tempo, als viele wünschen, dafür soll der sittliche Grundzug des Kultursystems sorgen. Über der Arbeit für wirtschaftliche Fortschritte sollen die höheren Ziele in der Menschenbrust nicht verloren gehen. Dafür muß das Kultursystem eintreten.

Es soll Sorge tragen für die religiöse, moralische, ästhetische und intellektuelle Ausbildung des Volkes. In dieser Sorge begegnet es sich mit der Pädagogik.

Es hat zwei Aufgaben zu erfüllen:

1. Die Eröffnung der Bildungsquellen aller Art und ihre rechte Organisation, die Ausstattung und Vervollkommnung des Bildungswesens im Geiste eines besonnenen, stetigen Fortschrittes. (Kulturgesetzgebung.)

2. Damit ist die Pflicht verbunden, die gesamte Kulturbewegung zu überwachen und etwaigen Auswüchsen einer falschen Kultur durch direkte und indirekte Maßnahmen entgegen zu treten. (Kulturpolizei.)

δ) Idee der inneren Freiheit — Idee der beseelten Gesellschaft

Die Idee der inneren Freiheit, welche die Reihe der sittlichen Musterbegriffe schließt, beruht auf dem Verhältnis eines wirklichen oder gedachten Einzelwollens zu dem von der sittlichen Einsicht geforderten idealen Gesamtwillen. Das daraus entspringende Urteil lautet: Die Übereinstimmung des Einzelwollens mit dem sittlichen Gesamtwillen, welches das Ergebnis der Einsicht in die Schönheit und Kraft der sittlichen Musterbegriffe ist, gefällt; das Gegenteil, die innere Disharmonie, mißfällt.

Unter der praktischen Einsicht, in der schon Sokrates die Seele des sittlichen Lebens erkannte, verstehen wir den Inbegriff der gesamten moralischen Werturteile über das Wollen und der hieraus abstrahierten Musterbilder für das Wollen. Sie bilden den Kanon, mit dem verglichen die einzelnen Willensentschlüsse, wenn sie mit ihm im Einklang stehen, anzunehmen, wenn sie ihm widerstreiten, zurückzuweisen sind.

An dem nun, was jemand beharrlich beschließt, sowie an dem, was er beharrlich von seinem Wollen ausschließt, erkennt man den Charakter des Menschen.

Von seiner rein formalen Seite gefaßt kann man ihn als Konsequenz im Wollen und Handeln bezeichnen, die daraus entspringt, daß die einzelnen Willensakte gleichmäßig denselben allgemeinen Grundsätzen untergeordnet werden.

Daß der Charakter als sittlicher geschätzt werde, dazu gehört, daß der innere Gehalt der leitenden Grundsätze ein sittlicher sei und die höchsten ethischen Maßstäbe in sich fasse. Die praktischen Grundsätze des sittlichen Charakters stützen sich auf gleichbleibende, absolut gültige Musterbilder. Ihn leitet in allen Entschlüssen der oberste Grundsatz, die als wahr erkannten höchsten ethischen Musterbilder in allen Verhältnissen zur angemessenen Geltung und Darstellung zu bringen.

Dieser Einklang des Willens mit der sittlichen Gesetzgebung des Innern äußert sich im Leben als Gewissenhaftigkeit und Wahrhaftigkeit, als Gesinnungs- und Überzeugungstreue, als Selbstüberwindung und Standhaftigkeit. In dem bekannten Charakterbild »Johannes Kant« von Gustav Schwab wird uns der Grundtypus des sittlichen Charakters mit all seinen Konsequenzen, der unverbrüchlichen Wahrhaftigkeit, der unerschütterlichen Gesinnungs- und Überzeugungstreue, der strengsten Gewissenhaftigkeit in voller Anschaulichkeit geschildert.

Diese innere charakteristische Harmonie zwischen Wille und sittlicher Einsicht führt den Namen der inneren Freiheit. Denn durch sie werden wir frei von der Herrschaft der Begierden und Leidenschaften, frei von den Schmerzen der Reue, frei von inneren Vorwürfen, frei von der Knechtschaft des Bösen.

Freiheit ist also nicht Ungebundenheit, Willkür oder Laune, sondern vielmehr Gebundenheit. In der Gebundenheit an das Sittengesetz in unserer Brust gewinnen wir die innere Freiheit. Sie bedeutet Unterwerfung unter den einzigen und rechtmäßigen Herrn unseres Willens, unter die sittlichen Ideen. In der freiwilligen Unterwerfung unter dieses Oberhaupt liegt unsere sittliche Reichsunmittelbarkeit, deren einfache aber zutreffende Formel nach den Worten des alten Götz von Berlichingen lautet:

»Ist dein Gewissen rein, so bist du frei.«

Jede Abweichung von diesem Grundsatz führt zur Knechtschaft. Wer von der Herrschaft des Sittengesetzes abfällt, wird ein Sklave. Das Sittengesetz, die sittlichen Ideen umfassend, macht allein frei; die Leidenschaft, die Sünde führt zur Sklaverei.

Und wir nennen diese Freiheit eine innere zum Unterschied von der äußeren, der bürgerlichen oder politischen Freiheit. Jene kann ohne diese bestehen. Bei der freiesten politischen Verfassung kann das Volk doch innerlich das unfreieste sein, gefesselt von dem leiden-

schaftlichen Verlangen nach Genuß, Besitz, Ehre, Ruhm und Herrschaft. Zu der inneren Freiheit aber kann der Mensch gelangen und wäre er, nach den Worten des Dichters, in Ketten geboren. Der Freiesten Freiheit ist immer recht zu wollen und zu handeln. Kein Mächtiger der Erde kann uns hindern, das Rechte wenigstens zu wollen. Kein Herrschergebot dringt in diese Tiefen des Innern ein, und sei es das machtvollste.

Die innere Freiheit ist die höchste; ohne sie kann die politische Freiheit auf die Dauer nicht bestehen. Denn die äußere Freiheit gründet sich allein auf die geistige und sittliche Kraft des Volkes. Die politische Freiheit muß verloren gehen, wenn ein träges Geschlecht die sittliche Arbeit zu umgehen und mühelos durch Formeln zu ersetzen sucht, was nur durch tägliche, redliche, nie endende sittliche Arbeit gewonnen wird.

Das ist die große Lehre, welche die französische Revolution der Menschheit überlassen. Nicht in Formeln der Verfassung ist das Wohl des Volkes begründet, sondern allein in der Kraft sittlicher Gesinnung, die die geschichtlich gewordenen Formeln erfüllt. Von hier aus erscheint der Streit um den Wert politischer Verfassungen klein. Denn was hilft eine freie Verfassung einem unfreien Geschlecht, das im Materialismus erstickt, von äußerem Glanz und Ehrgeiz geblendet, in Parteiungen zerrissen sein besseres Ich verloren hat?

Es gibt also zwei Arten von Freiheit. Die falsche, wo ein Mensch frei ist, zu tun, was er will, und die wahre, wo ein Mensch frei ist, zu tun, was er soll, nämlich das, was sein Gewissen gebietet. Um dies zu können, muß er frei sein, nicht bloß äußerlich und politisch, sondern innerlich in seiner Gesinnung. Diese innere Freiheit darf nicht die Folge sein, sondern die Ursache und der Grund der äußeren Freiheit. Das Herz muß frei sein von entwürdigenden Leidenschaften, der Geist frei von verwirrenden Irrtümern und Vorurteilen.

Die Persönlichkeit geht verloren, wenn die sittliche Einsicht durch eine Einsicht anderer Art ersetzt werden soll, z. B. durch die Maximen der Klugheit oder solcher, die nur einen subjektiven Wert haben wie z. B. die Vorurteile des Standes, des Corpsgeistes, die Vorschriften der Etikette.

Man darf die sittliche Einsicht auch nicht vertauschen wollen mit den Grundsätzen einer Partei, nicht mit den sogenannten treibenden Ideen der Geschichte, nicht mit den Forderungen des Zeitgeistes. Die Einsicht, der gegenüber der Wille sich beugen soll in Gehorsam, muß des Herrschaftsrechts auch würdig sein. Sie muß einen absoluten Wert haben. Einen solchen aber haben nur die sittlichen Ideen. Sie sind nicht das Erzeugnis der Launen, der Willkür oder der genialen Intuition eines einzelnen. Sie sind die konzentrierten Niederschläge, die Musterbegriffe einer Arbeit, an der Tausende von Geschlechtern sich abgemüht haben und noch weiter abmühen werden. Sie stehen über den schwankenden Meinungen der Parteien, des Zeitgeistes, der

subjektiven Einfälle. Darum gebührt ihnen die Regierung und Führung des Willens.

Aber diese Regierung muß ihren Sitz im eignen Lande haben, d. h. die praktische Einsicht und der sich ihr nachbildende Wille müssen in ein und derselben Person vereinigt sein. Der eigenen, selbsterworbenen Einsicht muß der Wille gehorchen, nicht fremder Autorität, die von außen gebietet. Selbst muß sich der Mensch das Sittliche als Oberhaupt wählen, wenn er wahrhaft frei sein will; selbst muß er sich gebieten, selbst auch unterwerfen, ohne äußeren Zwang, ohne inneres Widerstreben. Einsicht und Wollen gehören unverbrüchlich zusammen. Trennt man sie, so ist die innere Freiheit verloren. Einsicht ohne Gehorsam und Gehorsam ohne Einsicht heben die innere Freiheit auf. Ist die Einsicht vorhanden, aber mangelt der Gehorsam, dann ist die Klage Fausts berechtigt: Zwei Seelen wohnen ach in meiner Brust. Die Einheit der Person ist verloren und damit ihre Kraft und Wirkung. Der innere Friede und das damit verbundene Gefühl der inneren Freiheit ist dahin.

Aber ebensowenig vermag blinder Gehorsam gegenüber fremder Einsicht den Menschen zu der beseligenden Höhe innerer Freiheit zu erheben. Im günstigsten Fall führt ihn dies Verhältnis auf den schmalen Weg der Pflicht; nur zu häufig in das dückende Joch der blinden Unterwerfung unter das von außen kommende Gesetz. Dieser blinde Gehorsam ist an dem Standpunkt der inneren Freiheit gemessen keine Tugend. So großen Wert das legale Verhalten für den Staat, für die militärische Disziplin und sonst noch hat, der inneren Freiheit gegenüber kann es nur als eine Vorstufe bezeichnet werden.

Nach antiker Anschauung waren die Rollen in der Gesellschaft allerdings so verteilt, daß die führenden Kreise die Einsicht darstellten, die Masse den Gehorsam. Und diese Anschauung hat sich ja bis in unsere Tage erhalten trotz dem Christentum, das mit der antiken Anschauung brach, gerade in den Schichten der Gesellschaft, die sich besonders gern christlich nennen. Die katholische Kirche hält ebenfalls an der antiken Auffassung fest. Die Kirche allein besitzt die Einsicht und damit die höchste Autorität. In ihr haben sich die Menschenseelen zu verankern, damit sie festen Halt im Leben gewinnen. Ohne Zweifel kommt sie damit der menschlichen Schwäche entgegen. Denn wie viele vermögen zu der inneren Freiheit vorzudringen, und wie viele bleiben in der Vorstufe stecken? Der Vorhof ist gefüllt und vermag die Masse der Menschen kaum zu fassen; in dem Heiligtum selbst ist Platz für viele, aber verhältnismäßig nur wenige bewegen sich in ihm.

Aber das Tor zum Heiligtum ist weit geöffnet und ladet zum Eintritt ein. Und die draußen Stehenden sind ja vorbereitet. Die Legalität kann jederzeit in Moralität übergehen, wenn zu dem Wollen nach fremder Einsicht und Autorität die eigene innere Überzeugung mit ihrer selbständigen Gesetzgebung hinzutritt.

Wie aber, wenn diese Gesetzgebung in Widerspruch steht mit den sittlichen Normen, die aus der Menschheits-Entwicklung, dem Zusammenleben und dem Zusammenringen entstanden? Geht die Autonomie des Willens soweit, daß jeder einzelne Mensch sich seine Normen, nach denen er leben will, nach subjektiver Willkür bilden darf? Bedeutet die Selbstherrschaft des Willens das Recht jeder einzelnen Persönlichkeit, sich selbst Gesetze des Wollens und Handelns zu geben ohne danach zu fragen, wie diese selbstgegebenen Gesetze in das Gemeinschaftsleben hineinpassen? Hat jeder einzelne das Recht und die Freiheit, eine Umwertung der bestehenden Werte vorzunehmen?

In der Tat haben wir seit den Sophisten des Altertums bis auf Nietzsche diesen Standpunkt von Zeit zu Zeit mehr oder weniger scharf hervortreten sehen. Immer hat der menschliche Geist in titanenhaftem Drange die Fesseln zu sprengen versucht, in die eine vieltausendjährige Geschichte des Gemeinschaftslebens ihn gespannt hat. Noch in unsern Tagen haben wir die Lehre gehört, in glänzender Dialektik durchgeführt, daß die Mitleids-Ethik — die Ethik des Christentums — in allen ihren Formen als eine Degenerationerscheinung und als Mittel zur Erhaltung des Untüchtigen aufzufassen sei, der gegenüber das Recht der starken und begabten Individualität auf die Durchsetzung ihrer Persönlichkeit, auf das volle Ausleben ihrer Anlagen, sei es auch auf Kosten der Schwächeren, als das einzige Mittel beständiger Steigerung der Rasse und der Kultur verfochten wird. Dabei bleibt allerdings als Rätsel bestehen, wie die Selbstausbildung ohne Rest, jedem Starken zugestanden, zur gemeinschaftlichen Arbeit führen kann, auf welcher aller Kulturfortschritt beruht.

Autonomie des Willens kann also nicht in grenzenloser Willkür des einzelnen bestehen. In ihr kommt die Sehnsucht des Menschen nach Selbstbestimmung zum Ausdruck, der Gedanke, daß jeder selbständig seine Sittlichkeit schaffen muß. Aber der Wille des einzelnen ist nur dann ein sittlicher und berechtigter Wille, wenn er nicht im Gegensatz steht zu den Interessen der Gesamtheit, in die er durch Natur und Geschichte hineingestellt ist.

Die Bedingung der Sittlichkeit ist zwar die Persönlichkeit, aber diese ist doch nicht allein maßgebend. Die Persönlichkeit allein kann Zwecke mit Bewußtsein erkennen, sie festhalten, darüber nachsinnen und die notwendigen Mittel zu ihrer Verwirklichung unterscheiden und wählen. Den unterpersönlichen Stufen, den Pflanzen und Tieren fehlen die Zwecke; ebenso den überpersönlichen, Staat, Kirche, Menschheit, denn ihnen geht das einheitliche Bewußtsein, Gedächtnis und Reflexion ab. Nur Personen können sittliche Zwecke sich setzen, festhalten und nach ihrer Verwirklichung streben. Nach dieser Seite hin ist also die Persönlichkeit autonom, aber nicht in bezug auf den Inhalt dieser Zwecke.

Der sittliche Inhalt wächst der Persönlichkeit zu aus dem Gemeinschaftsleben und seiner vieltausendjährigen Geschichte. Den Inhalt

vermag die Persönlichkeit nicht schöpferisch hervorzubringen. Oder wenn sie es versucht, für wen soll das Selbstgeschaffene Geltung besitzen außer für den Urheber selbst?

Der sittliche Inhalt ist also etwas objektiv Gegebenes. Im persönlichen Bewußtsein wird der objektive Zweck zum normativen Gesetz geprägt, das nun als verbindendes Sittengebot uns erscheint. So wird die Persönlichkeit Urheberin der Form der Sittlichkeit, aber nur dieser.

Wer die Autonomie auch auf den Inhalt des Sittengesetzes ausdehnt, treibt den Personalismus zum Anarchismus. Denn dann gilt für den einzelnen nur eine Forderung: Laß deine Freiheit durch nichts beschränken; dulde kein anderes Prinzip neben der Selbstherrlichkeit deiner Willkür. Dies aber führt zur Auflösung der Gemeinschaft, zu einem Kampf aller gegen alle.

Um dem Anarchismus zu entgehen, gilt es, die inhaltliche Erfüllung der sittlichen Beurteilung aus dem sittlichen Bewußtsein der Gemeinschaft zu schöpfen, aus der Gesamtheit der sittlichen Prinzipien, die die Gemeinschaft erzeugt hat. Nur in der Gesellschaft entwickelt sich das sittliche Urteil. An den wirklich gegebenen Verhältnissen der Gemeinschaft entsteht es und treibt weiter zur Bildung von Maximen. Der einzelne Mensch würde es von sich aus niemals zu sittlichen Normen von objektiver Gültigkeit gebracht haben. Er würde aus sich niemals etwas anderes haben entwickeln können, als den Grundsatz, alle andern Geschöpfe nur als Mittel für seine Zwecke gelten zu lassen und sich selbst niemals als Mittel für den Zweck anderer herzugeben, es sei denn, daß seine Selbstherrlichkeit dadurch erhöht würde.

Die sittlichen Maximen, im Gewissen zusammengefaßt, sind supra-individuell. Nur ihre Form verdanken sie der Autonomie. Insofern dringt die Sittlichkeit von innen heraus; aber der Inhalt fließt der gestaltenden Innen-Arbeit von außen zu. Für die Persönlichkeit entsteht nun das Problem, die innere treibende Schöpferkraft mit den objektiv gegebenen sittlichen Größen zu verbinden, sie in sich aufzunehmen, so daß sie lebendige Bestandteile des eignen Innern werden. Geschieht das, dann ist die innere Freiheit erobert und die höchste Stufe persönlicher Innen-Entwicklung erstiegen. Nicht mit einem Male vollzieht sich dieser Prozeß, sondern in langsamem, mühseligem Aufstieg, und zwar durch die Vorstufe der Legalität hindurch, die wir oben charakterisiert haben.

Diesem Gange folgt auch die Erziehung. Ihr schwebt das Ideal vor, das Fichte im Geiste Luthers am Schluß seiner Vorlesungen in Jena 1794 zeichnete:

»Vor allen Dingen muß der Mensch einmal in seinem Leben den auf immer und auf alle Fälle gültigen Vertrag mit sich eingehen, die Gründe aller seiner Überzeugungen sich selbst zu bilden, schlechterdings nichts in sich zu dulden, was er auf bloße Autorität hin angenommen.«

So ist die innere Harmonie, die die innere Freiheit bedeutet, kein Erzeugnis der schaffenden Naturkräfte, sondern ein Werk des Geistes.

Die Harmonie liegt nicht zwischen zwei von Natur gegebenen Faktoren. Denn der eine Faktor ist der ideale Inhalt der Sittlichkeit, der andere das Wollen des Menschen, das idealisch gestaltet werden soll. Durch die Sittlichkeit schafft sich der Mensch um. Aus einem Naturindividuum macht er sich zur intelligiblen Person, zum Bürger eines Reiches sittlicher Ideale.

Dieser Übergang von der Legalität zur Moralität, von der bloßen Gesetzmäßigkeit zur Sittlichkeit, von der geforderten Unterwerfung unter die Autorität des Hauses, der Kirche und der Schule zu der freiwilligen Unterwerfung unter die Autorität des Sittengesetzes in unserem Innern, die Erhebung vom blinden zum sittlichen Gehorsam, dies alles liegt in dem Ausdruck der inneren Harmonie, des Einklangs zwischen Wille und sittlicher Einsicht, der inneren Freiheit.

Wir nennen diese Freiheit moralische Freiheit zum Unterschied von der psychologischen. Psychologisch frei ist der, welcher sein Wollen nach Gründen bestimmt; sittlich frei der, welcher den besten Gründen, die in den sittlichen Ideen liegen, folgt. Freiheit des Willens ist für uns die Bestimmung unseres Willens durch uns selbst, die Fähigkeit der Selbstbestimmung. Willensfreiheit ist Wahlfreiheit. Der Mensch kann, ehe er sich entscheidet, wählen zwischen verschiedenen Richtungen. Der Wahl geht die Überlegung voraus. Überlegung heißt hier Reflexion über die möglichen Arten zu wollen, über ihren verschiedenen Wert oder Unwert. Je nach der Kraft der einander gegenüberstehenden Motive wird die Wahl entschieden. Ist sie getroffen, so entsteht eine zweite Überlegung über die zur Ausführung des gewählten Zweckes nötigen Mittel, aus der eine zweite Wahl hervorgeht. Jede Überlegung heißt im formalen Sinn vernünftig, wenn das Ich nichts weiter dabei begehrt, als unparteiisch jede mögliche Art zu wollen und die darüber ergehenden Urteile der Billigung oder Mißbilligung zu vernehmen.

Der reife, entwickelte Mensch beugt sich der Autorität der praktischen Vernunft und fügt sich ohne Widerstreben ihren Forderungen. Indem er zugleich die sittliche Instanz noch höher hinaufrückt, sieht er in den Geboten des Gewissens das Walten einer Allvernunft, die sich durch die innere Stimme vernehmlich macht, der man darum gehorchen müsse. Deshalb ist die oberste der sittlichen Ideen die der inneren Freiheit. Sie ist sozusagen die Seele der Sittlichkeit. Innerlich frei ist der Mensch, der, trotz äußerer und innerer Versuchungen zum Bösen, doch dem treu bleibt, was er als das Gute und Rechte anerkannt hat; der in jeglichen Lebenslagen weder auf Genuß noch Vorteil, sondern lediglich darauf achtet, was von ihm das Gewissen verlangt und dieser Forderung, koste es, was es wolle für Opfer, unbedingt gehorcht.

Im Gewissen sind die drei andern Ideen zusammengefaßt:

1. Die Idee des sittlichen Fortschritts, welche auf ein starkes, vielseitiges und nach der sittlichen Hauptrichtung hinneigendes Wollen dringt, im Einzel- und Gemeinschaftsleben.

2. Die Idee des Wohlwollens, welche die Huldgöttin des sittlichen Lebens, die Idee der Humanität oder der reinen Nächstenliebe bedeutet. Sie zeigt sich da verwirklicht, wo jemand ohne alle egoistische Nebenrücksicht, ja sogar mit Aufopferung seiner selbst, sich dem Wohle seiner Nebenmenschen und dem Gemeinwohl widmet, Unheil von ihm abzuwehren und alles ihm zuzuwenden trachtet, was ersprießlich scheint.

3. Die Idee des Rechts, die den drohenden Streit der Willen fernzuhalten sucht, den bereits ausgebrochenen baldmöglichst geschlichtet wissen will. Deshalb dringt sie auf Feststellung und Heilighaltung der natürlichen wie der konventionellen Schranken der äußeren Tätigkeit der Menschen in ihrem Wechselverkehr und verlangt zugleich eine angemessene Belohnung des Verdienstes, sowie eine angemessene Bestrafung der Schuld.

Diese praktischen Ideen erschöpfen das gesamte Gebiet sittlicher Normen derart, daß jede spezielle Forderung, jede aus besonderen Verhältnissen hervorgegangene Pflicht auf sie zurückzuführen, aus ihnen zu begründen ist. Sie sind die Strebepfeiler des gesamten sittlichen Lebens des Einzelnen und der Gemeinschaft.

Die innere Freiheit gibt dem Streben des Menschen Einheit und Selbständigkeit; die Idee des Fortschritts Kraft, Fülle, Abrundung; das Wohlwollen reinigt das Gemüt von selbstsüchtigen Trieben, stimmt es zur Opferwilligkeit und Opferfreudigkeit für höhere gemeinsame Zwecke. Das Recht erzeugt das Gefühl äußerer Sicherheit, das auf der gegenseitigen Abgrenzung der Tätigkeitssphären beruht, vermöge welcher jeder weiß, was ihm vom andern zu fordern erlaubt, was dagegen ihm selbst zuzumuten jenem verwehrt ist; es gleicht alle Differenzen in den gegenseitigen Forderungen und Leistungen aus und sucht so das äußere Gleichgewicht unter den Individuen herzustellen, wie ihr Gegenpol, die innere Freiheit, das innere Gleichgewicht unter den einzelnen Entschlüssen herstellt.

Wer diese praktischen Ideen genau kennt, vermag sich selbst und andern darüber Rechenschaft zu geben, ob und warum ein Wollen, eine Lage, eine Unternehmung, ein Charakter sittlich ist oder nicht. Im Hinblick auf diese Ideen werden wir nur denjenigen sittlich nennen, welcher nicht nur als tadelfrei vor ihnen sich erweist, sondern welcher, ein Herr seiner eigenen Entschlüsse, sich nicht durch subjektive Regungen, Launen, Lüste und Leidenschaften bestimmen läßt, sondern lediglich den Forderungen des Gewissens folgt; dessen Wollen stark, entschieden, reich und planvoll ist; der, von reiner Menschenliebe beseelt, sich lebhaft um das Wohl seiner Nächsten bemüht; der sich kein Unrecht, keine Unbilligkeit erlaubt.

Damit ist das Ideal der menschlichen Persönlichkeit umschrieben, das jeder in sich zu verwirklichen trachten soll. Hierin liegt für den einzelnen die höchste und schönste Lebensaufgabe eingeschlossen.

Indem er aber an sich und in sich arbeitet, dient er zugleich zur Vollendung des gesellschaftlichen Körpers, der Umwelt, in der er lebt und atmet, des Arbeitsgebietes, in das er hineingestellt ist mit all seinen

persönlichen Kräften und Strebungen. Auch hier besteht der Fortschritt in einem Sichbesinnen auf die sittlichen Ideen. Wenn sie die Gemeinschaft völlig durchdringen und vergeistigen, dann erhält auch der soziale Organismus gleichsam eine Seele, so daß wir ihn als beseelt uns vorstellen können. Der gesellschaftliche Körper nimmt dann die Form der beseelten Gesellschaft an.

Die Idee der beseelten Gesellschaft

Wie die höchste Entwicklungsstufe der Einzelpersönlichkeit auf dem harmonischen Verhältnis von Wollen und sittlicher Einsicht beruht, so stützt sich die Idee der beseelten Gesellschaft ebenfalls auf diese Harmonie.

Wollte man die beiden Elemente, Einsicht und Folgsamkeit, trennen und in zwei verschiedene Individuen verlegen, so wäre damit die Idee der inneren Freiheit vernichtet, wie wir oben dargelegt haben. Ebenso wird die Idee der beseelten Gesellschaft aufgehoben, wenn man in der Mehrheit der beiden Elemente, die Einsicht in die gesellschaftlichen Ideen und die Folgsamkeit, voneinander trennt und in verschiedene Teile des Gesellschaftskörpers verlegt denkt. Denn unter der beseelten Gesellschaft verstehen wir eine Mehrheit von Menschen, welche durchdrungen sind von der Einsicht in die ethischen Ideen, welche dieser Einsicht gehorchend nun bestrebt sind, die genannten Ideen gleichmäßig und in vollendeter Weise zur Darstellung im Leben der Gemeinschaft zu bringen.

Dieses Bild einer idealen Gesellschaft schwebte auch offenbar einem der tief sinnigsten Denker des Altertums vor, Plato. Nur wird jenes Urbild gesellschaftlicher Vollendung dadurch getrübt, daß Einsicht und Gehorsam voneinander getrennt und an zwei verschiedene gesellschaftliche Stände verteilt werden. Plato ging dabei von der Voraussetzung aus, daß die praktische Einsicht lediglich Gabe einiger weniger sei. Diese seien deshalb bestimmt zum Herrschen, da sie den Logos, die Vernunft der Gesellschaft, darstellen. Die anderen Stände aber, Krieger und Volk, seien an den absoluten, reflexionslosen Gehorsam gewiesen.

Diese Anschauung ist vom Standpunkt unserer Ethik nicht aufrecht zu halten. Wer sich bloß mechanisch an der Lösung der gesellschaftlichen Aufgaben beteiligt, fällt aus der Beseelung heraus und ist bloß passives Werkzeug in der Hand der andern, welche die Ziele vorzeichnen, also nicht in, sondern über der Gesellschaft stehen. In dem Idealbild der Gesellschaft muß man sich alle Glieder von der praktischen Einsicht durchdrungen denken und von dem willigen Gehorsam beseelt, derselben zu folgen.

Hierbei können natürlich mancherlei Art- und Gradunterschiede stattfinden. In dem hingebenden unbedingten Gehorsam, den der Wille der ethischen Einsicht freudig entgegenbringt, zeigt sich die Liebe zum Sittlichen. Aber diese Liebe zum Sittlichen ist nicht bei allen Gliedern

der Gesellschaft gleich stark entwickelt. Der eine glüht förmlich in voller Liebe zur Sittlichkeit. Er wartet nicht, bis die Gelegenheit, Gutes zu tun, sich darbietet, sondern er sucht sie auf. Er fragt nicht, ob eine gute Tat, die zu vollziehen ist, gerade nur ihm oder ihm mehr als einem andern obliege, sondern er freut sich, sie üben zu können. Andere sind gleichgültiger dem Guten gegenüber, da sie an sittlicher Einsicht die Höhe des ersten nicht erreichen konnten und an sittlicher Wärme ihm nachstehen.

Hier machen sich die Verschiedenheiten der einzelnen Glieder in Individualität, Begabung, Bildungsgrad, Anstelligkeit geltend. Selbst in der beseelten Gesellschaft kann man sich nicht alle Unterschiede völlig aufgehoben denken, weil die Verschiedenheit menschlicher Naturen eine bleibende und naturnotwendige ist. Auch in ihr wird es leitende und dienende, höhere und niedere Organe geben und darnach wird sich das Maß der Einsicht richten, das man von dem Einzelnen zu fordern berechtigt ist.

Allerdings müssen die genannten gesellschaftlichen Systeme (Rechtssystem, Verwaltungssystem, Kultursystem) einen gewissen Grad annäherungsweiser Vollendung erlangt haben, ehe von einer inneren Beseelung der Gesellschaft gesprochen werden kann. Denn die beseelte Gesellschaft erscheint ja nicht als ein eigener für sich bestehender Gesellschaftskörper, sondern vielmehr als eine Zusammenfassung der genannten gesellschaftlichen Systeme, als ein ethischer Organismus, in dem die gesamten Ideen sich gegenseitig tragen und durchdringen. Das Ganze besteht aus mehreren Kreisen, die sich so verhalten, daß in jedem Kreise ein System von Tätigkeiten für einen besonderen idealen Zweck enthalten ist. Diese Kreise bestehen nicht isoliert, sondern sind zur Einheit des Gesamtlebens vereinigt. In solchem Sinne können wir von einem ethischen Organismus reden. Er baut sich auf aus den einzelnen Ideen!

In ihm soll der Inhalt der sittlichen Ideen immer vollständiger und reiner gedacht werden, sollen ihre Weisungen immer tiefer verstanden, ihre Forderungen immer höher erfaßt werden.

Je intensiver dieses Sichbesinnen auf die sittlichen Ideen stattfindet, um so eher wird die Gemeinschaft sich dem Urbilde des beseelten ethischen Organismus annähern. Und diese Aufgabe wird nicht nur dem Staate gestellt, sondern jedem Menschenverein, gleichviel von welcher Ausdehnung. Jeder kleine und kleinste Kreis kann eine beseelte Gesellschaft bilden, die Familie, die Gemeinde, eine Korporation, ein Stand, ein Erziehungsschulkreis — jede Verbindung, jeder Verein, jede Genossenschaft kann sich in eine beseelte Gesellschaft verwandeln. Diese Kreise sind sehr verschieden in bezug auf die eigentümlichen Verhältnisse, unter denen sie sich entwickeln, in bezug auf den Boden, den sie einnehmen, in bezug auf die Umgebung, in der sie sich befinden, in bezug auf die Mittel für die Realisierung ihrer Zwecke — kurz in ihren äußern Formen, in ihrer Erscheinung können sie sehr voneinander abweichen. Aber trotzdem kann jeder Kreis für sich eine

beseelte Gesellschaft darstellen, wenn er nicht nur ein Aggregat, sondern ein System zusammengehöriger, voneinander abhängiger Menschen und Berufskreise bildet. In jedem muß derselbe Geist wirken, dieselbe ideale Vortrefflichkeit vorgebildet, dasselbe Musterbild angeschaut werden, zu dem sich alle Glieder des Kreises erheben sollen. So können sich mehrere beseelte Gesellschaften nebeneinander ausbilden.

Vor allem soll aber die Familie eine solche darstellen. Die Durchdringung der einzelnen Glieder mittelst der ethischen Ideen ist hier wesentlich erleichtert durch die natürliche Sympathie, welche in dem Kreise herrscht. Auch sind ja hier wie in einem Miniaturbild die gesellschaftlichen Ideen vereinigt. Die Familie ruht auf der rechtlichen Basis und stellt mit ihren Belohnungen und Strafen ein Rechtssystem im kleinen dar; durch die Bewirtschaftung des gemeinsamen Vermögens ein Verwaltungssystem und in Hinsicht auf ihre erzieherische Aufgabe ein Kultursystem. Erfüllt die Familie ihren sittlichen Zweck nach den genannten Richtungen hin, weiß sie allen ihren Gliedern eine Seele, ein Gewissen einzuflößen, so ist in ihr jenes Urbild verwirklicht.

Von solchen kleineren Gesellungen wird die Beseelung ausgehen müssen, um dann immer weitere Kreise zu durchdringen. Je größer dieselben werden, um so mehr wächst allerdings die Schwierigkeit für die Beseelung. In den kleineren Kreisen kann die Gemeinschaft eher zur Reinheit und Stärke des sittlichen Geistes gelangen, weil weniger Hindernisse für die Durchdringung zu überwinden sind und eine gleichmäßigere Leichtigkeit der Mitteilung und des Verständnisses gegeben ist. Die kleinen Kreise erscheinen daher als eine Vorschule für den Dienst in den größeren und eine Vorbedingung für die sittliche Durchdringung der größeren. Diese setzen sich am besten aus kleineren zusammen, in denen derselbe Geist lebt. Die kleineren verschmelzen sodann zu einer höheren Einheit und bilden so eine erweiterte Gesellschaft, nachdem die Hindernisse beseitigt sind, die der Verschmelzung und Durchdringung in einem allgemeinen Geiste entgegen gestanden haben.

Nur auf solche Weise können z. B. auch Teile eines und desselben Volkes zur staatlichen Vereinigung übergehen. Durch gewaltsame Mittel des Zwangs läßt sich nichts erreichen. So wurde 1871 mühelos in Deutschland erreicht, was 1848 nicht möglich war, weil damals in den einzelnen Teilen noch nicht der gemeinsame Geist, welcher für einen ethischen und politischen Gesamtorganismus nötig ist, lebte. Durch bloße Ausdehnung der äußeren Grenzen und durch das Einschließen von Menschenmassen in einen künstlichen Verfassungsmechanismus wird für den Geist der beseelten Gesellschaft nichts gewonnen. Das hat u. a. Napoleon I. bewiesen. Auf die rechte Bahn der gesellschaftlichen Entwicklung wird ein größeres wie kleineres Ganze immer nur dann gebracht, wenn das Streben darauf hingeht, daß die vorhandenen Gegensätze ausgeglichen, auseinander liegende Meinungen einander genähert, trennende Vorurteile weggeräumt, die

wirklichen Einheitspunkte hervorgehoben werden, wobei auf das allgemeine Bedürfnis und auf die Notwendigkeit größerer und umfassenderer Durchdringung hingewiesen wird.

Aber all dies ist — wie schon gesagt — zunächst in kleinen Kreisen weit eher möglich, als in großen, umfassenden. Legen wir den idealen Maßstab z. B. an den heutigen Staat, wie er in Wirklichkeit ist, an, so wird jeder leicht erkennen, wie weit er noch von dem Idealbild entfernt ist, während die von den Aposteln eingerichtete christliche Urgemeinde ihm sehr nahe stand, da sie ja in dem kleinen Kreis nur das Reich Gottes vor Augen hatte und in ihrer ursprünglichen Einfalt von irdischen Machtgelüsten gänzlich frei war.

Denken wir aber endlich auch daran, daß die Völker auf Erden unter sich eine beseelte Gesellschaft bilden können. Hier wird der Abstand von dem Idealbild geradezu ein ungeheurer. Blicken wir nur auf das eine, daß die materielle Wohlfahrt aller eine gemeinsame Angelegenheit bilden, und daß die einzelnen Verwaltungssysteme sich miteinander verbinden müßten! Wie schwer ist in diesen Dingen die Vereinigung, wie macht sich hier, wo es sich um materielle Interessen handelt, der Egoismus der Völker geltend! Ansätze im allgemeinen sind allerdings hier und da vorhanden: Staatsverträge bei Verfolgung von Verbrechen; Verabredungen in bezug auf Pflege der Verwundeten im Kriege; Handelsverträge, internationale Schiedsgerichte, Verkehrserleichterungen, Weltpostverein, alles dies aber im wesentlichen nach der Seite der Verwaltung hin.

Weit eher leitet das Kultursystem eine Verbindung ein. Recht, Vergeltung, Verwaltung halten sich naturgemäß zunächst in den Schranken, die ihnen durch den einzelnen Staat und die Stammesverhältnisse gezogen sind — die Kultur knüpft die weitesten Verbindungen an, bringt die verschiedenartigsten Völker und Staaten in Zusammenhang, sie nimmt eine kosmopolitische Tendenz im besten Sinne an. So ließe sich die Verschmelzung am ehesten durch das Kultursystem anbahnen. Wissenschaft, klassische Literatur, Kunst, wahre Religion und lautere Lebenssitte können und sollen ein Gemeingut aller gebildeten Menschen ausmachen. Die geistig und sittlich Gebildeten aller Zungen und aller Zonen können eine große Familie bilden, ob sie auch Länder und Meere scheiden.

Denken wir uns diese Familie der Edleren, der Besseren, der Einsichtigeren immer mehr wachsend, immer weitere Kreise durchdringend, so könnte dereinst, wenn auch nach Jahrtausenden, lebenspendende Beseelung die ganze Menschheit umschließen. Dann wäre das Reich Gottes auf Erden eingekehrt und in Wahrheit das goldene Zeitalter angebrochen. Wie die Seele im physischen Leibe des Individuums lebt und wirkt und alle bewußten Bewegungen leitet, so würden die einzelnen Glieder der großen Gesellschaft von einem Geiste bewegt werden, dem keiner sich eigen, auch keiner sich fremd fühlt, den alle ansehen wie eine Seele, die in ihnen allen, in ihrer Gesamtheit lebt. Der Geist, die Seele der Gesellschaft ist aber das ideale

Gedanken- und Willensleben. Es ist dies die praktische Vernunft, die allen Gesellschaftsgliedern vorleuchtet und sie bei allen Bestrebungen leitet, das gesamte Gewissen, das gleichsam über den Verhältnissen des Gemeinwesens und seiner Glieder schwebt, woran diese Verhältnisse als an ihrem Maßstab gemessen werden.

In dieser Hingabe an den Gesamtgeist ist die Forderung für den einzelnen eingeschlossen, von allen Gedanken, Zielen, Neigungen, Liebhabereien abzusehen, die den idealen Zwecken der Gesamtheit widerstreiten.

So bedeutet der einzelne also nichts gegenüber den gesellschaftlichen Ideen? Soll er ganz in ihnen aufgehen, soll er nur mit ihren Gedanken und den von ihnen ausgehenden Bestrebungen sich beschäftigen?

So ist es nicht. Die gesellschaftlichen Ideen heben das Recht des individuellen Lebens nicht auf; sie stellen als absolute Forderung nur dies auf, daß das individuelle Leben nicht mit ihnen in Streit gerate. Alles Besondere und Individuelle lassen sie frei gewähren; sie setzen ja nichts fest über das, was bloß den einzelnen angeht, seine Ansichten, Beschäftigungen, Genießungen und Bestrebungen. Die gesellschaftlichen Ideen nehmen den einzelnen nicht ausschließlich in Anspruch; ihm gelten ja auch die ursprünglichen Ideen. Beiden Arten von Ideen muß er zu genügen suchen. Die Würde eines jeden ist abhängig von der Hingabe an beide Gruppen von Ideen, so gewiß jeder als Individuum für sich und als Glied der Gemeinschaft lebt und wirkt.

Der einzelne kann nun höher oder niedriger stehen als die ethische Bildung, die in der Gesamtheit verbreitet ist. Übertagt er diese an Reinheit der Gesinnung, so müssen die Ideen ihn treiben, als be-seelende Kraft auf die Gesellschaft zu wirken. Lessing wie Goethe betrachten es als eine Mission der sittlichen Ingenien, durch die Ideale die sie aufstellen, andere zum schlechthin Vortrefflichen emporzuheben. Steht aber der einzelne niedriger, so muß er sich an höher Gebildete anschließen, an ihren Gedanken und Streben teilnehmen und so allmählich aufzusteigen suchen.

So nimmt jeder, wenn man seine gesellschaftliche Bedeutung einer sittlichen Schätzung unterwirft nach der Größe seines Beitrags für die Gemeinschaft in ethischer Beziehung einen höheren oder niederen Rang ein. Diesen Rang darf man aber nicht etwa verwechseln mit seiner äußeren Stellung und seinem gesellschaftlichen Einfluß; noch weniger mit Auszeichnungen, Würden, Titeln, Orden. Der ethische Rang ist unabhängig von all diesen Äußerlichkeiten. Überall und in jeder Stellung kann man Ausgezeichnetes für die Beseelung der Gesellschaft leisten. Auch in niedrigster Stellung kann der einzelne ethisch genommen einen hohen Rang einnehmen. Das gewährt ihm eine innere Genugtuung, die höher steht als äußere Auszeichnung.

Freilich sollte keine Differenz stattfinden zwischen dem ethischen Rang und der äußeren Stellung. Der ethische Wert und der gesellschaftliche Rang sollten sich decken. Der Gesamtwert des einzelnen sollte in genauer Angemessenheit zu dem Maß seiner wahren Bedeutung für die Gesellschaft geschätzt werden. Bei einer niedrig stehenden Gesellschaft ist es umgekehrt. Äußere Stellung allein ist maßgebend und bestimmt den Gesamtwert. Wo dies der Fall, da tritt ein Zeichen des Mangels an Beseelung uns entgegen. Wie jeder ein deutliches Bewußtsein haben muß von der Notwendigkeit seiner Leistung für die Gesamtheit und wie in dem rechten Ehrgefühl die wirkliche Bedeutung derselben sich kundgibt — so sollte die Gemeinschaft auch die persönliche Leistung, gleichviel an welcher Stelle der nationalen Arbeit sie geschieht — mit der rechten gesellschaftlichen Schätzung umgeben. So verlangt es die Idee der beseelten Gesellschaft.

Diese Idee steht, ebenso wie die der inneren Freiheit für den einzelnen, am Schlusse der Gesamt-Entwicklung. In dieser können wir drei Hauptstufen unterscheiden:

1. Die unterste Stufe, auf der die Macht,
2. die mittlere, auf der das Recht,
3. die höchste, auf der die Freiheit herrscht.

Wir können sie auch bezeichnen mit den Namen der Autorität, Legalität, Moralität. Und diese Stufen finden wir ebensogut in der Einzel- wie in der Gesamt-Entwicklung. Der einzelne gehorcht zuerst in blindem Gehorsam der äußeren Autorität; dann sieht er die Notwendigkeit einer Gesetzgebung ein und unterwirft sich ihr auf Grund dieser Einsicht; endlich nimmt er die von außen gegebene Gesetzgebung in sein Inneres selbsttätig auf und folgt ihr in freiem Gehorsam.

Im Zusammenleben der Menschen regierte zuerst die Gewalt, geleitet vom Selbsterhaltungstrieb der Herrschenden. In blindem Gehorsam unterwarf sich der Stamm der Autorität des Gebieters. Die Herrschaft der Gewalt wird dann abgelöst durch das Recht. Es führt sich ein mit der Anerkennung der gegebenen Machtverhältnisse. Diese sucht man durch Gründe zu stützen. Damit verbindet sich eine Ausgleichung aller Zufälligkeiten und Ungerechtigkeiten. Allgemeine Maßstäbe und feste Grundsätze zur Entscheidung der einzelnen Fälle werden gesucht und festgestellt. Damit wird die äußere Ordnung und das legale Verhalten der Gemeinschaft gewährleistet.

Der Blick auf die Idee der allgemeinen sogenannten angeborenen Menschenrechte erhebt die Gemeinschaft dann auf die Stufe der sittlichen Freiheit. In unserem Volk wird dieser Schritt durch Luther und Kant vollzogen. Letzterer verkündete: Freiheit, sofern sie mit jedes andern Freiheit nach einem allgemeinen Gesetz zusammen bestehen kann, ist das einzige ursprüngliche, jedem Menschen kraft seiner Menschheit zustehende Recht. Jede Beschränkung der persönlichen Freiheit muß begründet werden; die Freiheit an sich bedarf keiner Motivierung.

Dies Prinzip führt über den Kreis des Rechts hinaus. Daß jeder als freie Person behandelt werden soll, ist eine sittliche Forderung, die in dieser Form nicht nur äußeres Gesetz ist. Aber die Freiheit ist keine angeborene; sie muß vielmehr erworben werden. Erklärt man den Menschen zu rasch für frei, wird man ihn hindern, es zu werden. Sobald der Rausch der Begeisterung für die sogenannten angeborenen Menschenrechte vorbei war, sah man auch ein, daß es wenig nützt, dem Menschen den Rang eines freien Wesens einzuräumen, wenn man ihm nicht dazu hilft, daß er es werde.

Hier stellt sich nun das soziale Problem unserer Tage ein. Es berührt in seiner Vielgestaltigkeit alle Verhältnisse. Es greift ein in Religion, Wissenschaft und Schule, Eigentum, Wirtschaft, Industrie und Handel. Es betrifft nicht eine einzelne Seite des menschlichen Lebens, sondern die vollständige Entwicklung des Lebens der Gesamtheit.

Die Stellung des einzelnen wird gewürdigt im Rahmen des Ganzen. Hier sind dem einzelnen Gelegenheit und Mittel zur Arbeit im Dienst der Kultur angewiesen. Die kulturellen Zwecke umfassen alles, was zur Entwicklung und zum Fortschritt des Ganzen nach innen wie nach außen beiträgt. Das Leben und Wirken in der Familie, in der bürgerlichen Gesellschaft, im Staat, in Kunst und Wissenschaft, im Bereich der Industrie wie des Handels dient diesem Zweck.

Indem der einzelne auf diesem Gebiet arbeitet, erkennt er, daß er Glied eines großen Organismus, Bürger in dem sich hervorarbeitenden Reich der beseelten Gesellschaft ist. Er findet sein eigentliches Ich in der Aufgabe, die er innerhalb dieser Entwicklung zu lösen hat. Die Geltung und die Bedeutung der Persönlichkeit beruht auf dem Wert der Interessen, für die sie lebt. Der einzelne behauptet sich und findet Anerkennung dadurch, daß er die Bedeutung dessen dartut, wofür er lebt. Die Persönlichkeit entwickelt sich unter dem Wirken für Anforderungen und Zwecke, die von der wirklichen Welt gestellt werden. Die Wirklichkeit ist also mehr als ein Schauplatz, auf den die einzelnen sich stellen, um ihre Geschicklichkeit zu zeigen.

Die innige Verbindung des einzelnen mit dem Geschlecht, des einzelnen mit der wirklichen Welt ist der Lebensnerv aller gesunden ethischen Betrachtungen. Das Gegenbild bilden die Mönche, die in der ägyptischen Wüste ihre Zeit mit der Bewässerung trockener Stäbe, die in den Sand gesteckt waren, verbrachten. Vom asketischen Standpunkt aus ist es allerdings gleichgültig, ob man an der Umgestaltung der Zeit mitarbeitet, oder ob man einen trockenen Stab begießt.

Wir dagegen sagen: die ethische Persönlichkeit und die ethische Gesamtverfassung entwickeln sich durch- und miteinander. Die Arbeit im Dienste der Aufgaben — und umgekehrt die Aufgaben selbst haben direkt oder indirekt die Entwicklung des persönlichen Daseins und die Gestaltung der Gesamtheit zu ihrem Inhalt. Als höchste ethische

Ideen haben wir die Idee der innern Freiheit und die der beseelten Gesellschaft, als eines Reiches ethischer Persönlichkeiten, kennen gelernt. Sie sind nicht die Frucht willkürlicher Spekulation, sondern Ideale, die sich im Laufe der Entwicklung gebildet haben, indem der Gedanke auf künstlerische Weise die Elemente zum Bilde des Vollkommenen aus der Wirklichkeit holte und von allem Unvollkommenen befreite. Diesem Ideal sich anzunähern, ist Aufgabe der fortschreitenden Entwicklung.

Auf Grund der gegebenen Umrißzeichnung der sittlichen Ideen, sowohl der individuellen wie der gesellschaftlichen, läßt sich nun für das Erziehungsziel eine bestimmte Formulierung aufstellen.

Ehe wir es tun, möchten wir noch einmal daran erinnern, daß die Erziehung ihrem Wesen nach zunächst sich auf Einzelpersönlichkeiten erstreckt. Lebendige Menschen sind es, die den Gegenstand ihrer Tätigkeit bilden. So rückt das Personalprinzip in den Mittelpunkt, das vor allem auch von der Schulerziehung als leitender Gedanke aufgenommen werden muß, wenn sie nicht in eine soziale Massenmühle ausarten soll. Gerade da, wo auf die Entwicklung und Pflege sozialen Gemeingeistes der größte Wert gelegt wird, muß der Weg durch die Stärkung der Persönlichkeitswerte des einzelnen hindurch gelegt werden.

Wir gedenken dabei folgender Tatsache: Das Geistesleben bildet keinen bloßen Anhang der Natur, auch keinen bloßen Ausfluß des sozialen Lebens, sondern stellt die eigentümliche Art eines Seins dar, das nicht nur Sammelpunkt der von außen kommenden Eindrücke ist, sondern eine schöpferische und umwandelnde Kraft besitzt, um Innen- und Außenleben auf eine höhere Daseinsstufe hinaufzuheben.

Dies geschieht am ehesten da, wo das Idealbild der Persönlichkeit festen Boden gefaßt hat. Das Ideal setzt sich zusammen aus den sittlichen Ideen, die wir kennen gelernt haben. Sie besitzen einen absoluten, über alles Vergängliche hinausliegenden Wert. Verbunden in der Einheit des sittlichen Bewußtseins machen sie in ihrer Gesamtheit das Ideal der Persönlichkeit aus. Sie treten dann nicht bloß vereinzelt hervor, sondern durchdringen alle Geistes- und Gemütszustände. Sie beherrschen die leitenden Grundsätze und die davon ausgehenden Willensregungen. An jeder Äußerung, an jeder Handlung ist dann derselbe Mensch zu erkennen. In allen Lagen des Lebens erscheint er als dieselbe charaktervolle Persönlichkeit. Wo eine beharrliche Übereinstimmung der Person mit der Gesamtheit der sittlichen Ideen stattfindet, da sprechen wir von Charakter. In dem Geistesleben des Menschen, das ein charaktervolles Gepräge angenommen hat, beherrscht die sittliche Wirksamkeit in Verbindung mit der logischen und ästhetischen die bloß mechanischen Vorgänge des Seelenlebens. Damit ist die bedeutsamste und höchste Stufe menschlicher Bildsamkeit erreicht, die wir in dem einen Wort Charakter zusammenfassen können. Der Charakter ist ununterbrochen darauf bedacht, sein tatsächliches Wollen dem idealen Wollen, das von den sittlichen Ideen gefordert wird, entsprechend zu

gestalten. Immer prüft er, ob all sein Wollen aus Liebe zur Sittlichkeit hervorging, und ob er immer soviel Sittliches getan habe, als die Ideen geboten oder zuließen. Herbart drückte diese Gedanken in dem Satze aus: »Daß die Ideen des Rechten und Guten in all ihrer Schärfe und Reinheit die eigentlichen Gegenstände des Willens werden, daß ihnen gemäß sich der innerste, reelle Gehalt des Charakters, der tiefe Kern der Persönlichkeit bestimme, mit Hintansetzung aller andern Willkür — das und nichts minderes ist das Ziel der sittlichen Bildung.«

Herbart knüpfte auch hierin an Kant an, der zuerst eine scharfe Grenze zwischen physischem und moralischem Charakter gezogen hat. Charakter schlechthin ist nach ihm nur dieser; jener, Naturell und Temperament umfassend, zeigt an, was sich aus dem Menschen machen läßt, der eigentliche Charakter hingegen, was er aus sich selbst zu machen bereit ist. Wenn Kant im Begriffe des Charakters die Selbsttätigkeit des Menschen besonders betont, so führt dies in die Frage der Methode hinüber. Hierauf werden wir später zurückkommen. Hier halten wir an der Formulierung des Erziehungszieles, das den kürzesten Ausdruck im Begriff des Charakters findet, fest.

Damit haben wir ein Ziel gewonnen, das den Menschen über alle Standesunterschiede, über alle Berufe und Stellungen in ein Reich hinaufhebt, in dem alle bei größter Verschiedenheit doch ebenbürtig sind. Ob Minister oder Tagelöhner — in der sittlichen Gesinnung können sich beide finden. Der Beruf bleibt tief unter ihnen. Die höhere Bestimmung des persönlichen Innenlebens überflügelt ihn. In diesem vollzieht sich die innigste Verbindung des Individuums mit einer idealen Weltanschauung.

Darin liegt etwas sozial ungemein Versöhnendes. Alle Volksgenossen, die etwas von dieser inneren Erhebung spüren, fühlen sich damit nahegerückt trotz weiten äußeren Abstandes in ihren Lebensstellungen und in ihren Lebensbedingungen. Im Charakter, der zu dem Gefühlsleben des Menschen die innigsten Beziehungen besitzt, tritt das rein Menschliche gegenüber allen Zutaten, die von der Zivilisation herzugebracht sind, am kräftigsten hervor. Damit erhebt der Charakter sich über alle sonstige menschliche Bildung. Er allein hält im Leben stand; er bringt Klarheit in alle Verworrenheit, Festigkeit in alle Unsicherheit und Vertrauen in alle Zukunft. Der Primat des sittlichen Willens im Zentrum der sittlich vernünftigen Persönlichkeit ist der Felsen, an dem sich alle Wogen des Lebens brechen müssen.

Der Charakter steht vor allem höher als alle intellektuelle Kultur. Denn diese kann verbunden sein mit gemeiner Gesinnung, mit verächtlicher Kriecherei vor den Großen und mit Hartherzigkeit gegen die Geringen. »Sie betonen den Respekt vor gelehrten Männern, schrieb Perthes einem Freunde (Perthes Leben II, 217). Ich sage Amen! Aber vergessen Sie doch nicht, daß Geistesgröße, Gedankengröße, Gedankentiefe, Erkenntnis des Erhabenen, Weltkenntnis, Takt und Energie im Handeln, Rechtlichkeit und Liebenswürdigkeit — daß dies alles einem Manne fehlen kann, der trotzdem sehr gelehrt ist.« Wir fügen hinzu,

es kann jemand sehr hoch stehen in Wissenschaft und Kunst, aber an Reinheit der Gesinnung, an Rechtschaffenheit und Wahrhaftigkeit hinter manchem armen und unwissenden Bauer zurückbleiben. Daher konnte Walter Scott sagen: »Wir werden unsern wirklichen Beruf und Bestimmung nie fühlen und achten lernen, ehe wir uns selbst nicht lehren im Vergleich zur Bildung des Herzens alles für eitel zu erachten.« (Lockhart, Leben W. Scotts.) Auch Goethe läßt seinen Wilhelm Meister in den Wunsch ausbrechen, der alles umfaßt: Große Gedanken und ein reines Herz. Und welch ein tiefer Sinn liegt in dem Wort: Gott siehet das Herz an. Damit soll doch wohl vor allem gesagt sein, daß der Wert eines Menschen sowohl nach dem Grade religiöser Erregbarkeit, wie nach seiner sittlichen Tüchtigkeit gemessen werden soll.

Noch weniger als intellektuelle Kultur steht der Reichtum in notwendiger Verbindung mit Charaktergröße. Ja nicht selten ist er ein Feind der guten Gesinnung, die Ursache der Verderbtheit und Erniedrigung des Charakters. Viele unter den Besitzenden fühlen in ihrem Reichtum keine Verpflichtung, von ihrem Besitz der Gesamtheit ein Teil zurückzugeben, in welcher Form es immer sei. Sie stehen zumeist unter der Herrschaft ihres Geldes, das sie geradezu zwingt, immer mehr zu erwerben und Gut auf Gut zu häufen! Dagegen ist Armut mit dem Charakter in seiner höchsten Art wohl vereinbar. Allerdings ist auch Armut, sofern sie abhängig macht, gefährlich für den Charakter. Die Alten sagten: Wird jemand Sklave, so verliert er die Hälfte seines sittlichen Wertes. Aber es steht doch fest: es kann einer unter allen Umständen nichts als seinen Fleiß, sein Streben, seine Mäßigkeit und Rechtschaffenheit besitzen und dabei doch auf der höchsten Stufe der Menschheit stehen. Hierdurch erhält das schöne Wort: Vor Gott sind alle Menschen gleich, seine tiefe Bedeutung. Und ein Glück, daß es so ist; daß die Begriffe arm und schlecht, reich und gut sich nicht decken. Niemand ist verpflichtet, klug und reich zu sein; aber jeder ist verpflichtet, gut zu sein. Dieser Forderung kann sich niemand entziehen; es ist die höchste Lebensaufgabe eines Menschen, sein Inneres so zu gestalten, daß man ihm einen sittlichen Charakter zusprechen muß.

In ihm tritt das vollkommenste, schönste Gepräge menschlichen Daseins uns entgegen. Deshalb ist in ihm das denkbar höchste Erziehungsziel eingeschlossen, das durch keine andere Formulierung überboten werden kann.

Es bedeutet dieses Ziel das Höchste für die innere Verfassung des Einzellebens, aber damit zugleich das Wirksamste für die Gestaltung der Gemeinschaftsordnung mit ihren verschiedenen Formen in religiöser, sozialer und politischer Hinsicht. Individuale und soziale Betrachtungsweise fließen im Begriff des Charakters zusammen, allerdings so, daß solange Persönlichkeiten Träger des kulturellen Fortschritts sind, auch die innere Gestaltung dieser Persönlichkeiten für die Erziehung der maßgebende Gedanke bleibt.

Damit verfällt unsere Pädagogik keineswegs einer einseitig individualistischen Betrachtungsweise, wie man vielleicht annehmen könnte. Denn im Begriff des Charakters ist die soziale Seite in bedeutsamer Weise eingeschlossen. Zu ihm gehört Handeln, Tätigsein in der Welt, Eingreifen in die Umgebung zwecks Umgestaltung und Neubildung der menschlichen Gemeinschaftsordnungen. Das Zurückgezogensein von der geräuschvollen Bühne des Lebens, die beschauliche Stille innerhalb der Klostermauern ist nicht das Ideal des Charakters. Dieses liegt mitten in der Gegenwartsarbeit darin. Daß diese nicht in plan- und ziellosem Hin- und Herschwanken sich verliere und die Kräfte nutzlos verbrauche, dafür muß die sittliche Grundstimmung der vernünftigen Persönlichkeit sorgen. Sie bewahrt den charaktervollen Menschen davor, daß er urteilslos mit der Masse läuft, daß er ohne weiteres das Gewordene für das Vernünftige hält, daß er Macht vor Recht gelten läßt, daß er sein Leben egoistisch nach den Maximen der Klugheit einrichtet. Weil er Idealbilder des persönlichen und des Gemeinschaftslebens in seinem Geiste trägt und hegt und pflegt, tritt er auf Grund dieser klar gedachten und tief empfundenen Ziele für die aufsteigende Arbeit im Dienste seines Volkes ein je nach seiner Stellung und nach seiner Kraft. Auf solche Weise wird die Volksentwicklung selbst am besten gesichert. Denn die schöpferischen Mächte liegen nicht in der Masse, die kein Massengehirn als Träger einer Menschenseele besitzt, sondern in den Einzelpersönlichkeiten, die aus einer unsichtbaren Welt ihre Kräfte schöpfen. Aber sie brauchen zur Betätigung eine Umwelt, von der sie vielfach angeregt, getrieben und gefördert werden. Einzelwesen und Gemeinschaft bilden, wie wir oben schon gesehen haben, keine Gegensätze, sondern stehen in steter Wechselwirkung.

Die Gesamtheit wird am besten da gefördert, wo eine Mehrheit ideal gerichteter Menschen die Führung besitzen, die ausgerüstet mit allen weltlichen Mitteln bestimmte Ziele vor sich sehen, denen sie die Masse und ihre Ordnungen zuführen wollen. Die Erziehung kann deshalb auch für die Gemeinschaft nichts Höheres leisten, als wenn sie die Bildung solcher idealer Naturen als höchstes Ziel sich vornimmt. Wirft sie das jeweilige in der Gesellschaft herrschende Ethos zum Muster auf und leitet daraus das Erziehungsziel ab, so erleichtert sie sich wohl ihr Geschäft, aber da das Ethos oft sehr weit vom Ideal abliegt, erniedrigt sie ihre Arbeit und verzichtet auf den Fortschritt. Dies führt uns zu der Aufgabe, den Beziehungen zwischen dem Entwicklungsgedanken und der Erziehung nachzugehen.

5. Erziehungsziel und Entwicklung.

Der Entwicklungsgedanke im Sinne eines aufsteigenden Fortschritts beherrscht unsere gesamte Betrachtung. Von hier aus erhält das Erziehungswesen erst seinen tieferen Sinn und seine notwendige Stellung im Ganzen.

Dahin führt uns auch folgende Erwägung.

Der Mensch ist einerseits ein erkennendes, andererseits ein wollendes Wesen. In letzterem liegt der Schwerpunkt. Denn im Erkennen ist der Mensch gebunden; nur zu bald ist er an die Grenzen seines Wissens gelangt. Das bekannte »ignoramus« gilt für ihn in vollem Maße; und auch das »ignorabimus« besteht heute noch zu vollem Rechte; ja mehr als je. Denn je tiefer die Naturwissenschaften in die geheimnisvollen Fäden eindringen, die das Weltall zusammenschließen, um so mehr Rätsel türmen sich vor dem forschenden Blick auf, so daß das Faustsche Wort

Und sehe, daß wir nichts wissen können,
Das will mir schier das Herz verbrennen —

wohl noch auf lange seine Wahrheit behalten wird.

Ganz anders liegt die Sache auf der Seite des Wollens. Nicht als ob wir hier in schrankenloser Willkür vorgehen könnten; auch hier sind wir gebunden, teils an die Natur der Dinge und ihren gesetzmäßigen Verlauf, teils an Normen, die wir wählen und anerkennen, um an ihnen unser Handeln zu orientieren. Und doch liegt hier unsere Freiheit. Den Naturgesetzen sind wir unterworfen; wir können nicht das geringste an ihnen ändern; wir haben einfach zu gehorchen. Den Sittengesetzen gehorchen wir zwar auch, aber — und hierin liegt der Unterschied — in freiwilligem Gehorsam. Wir Menschen geben uns diese Gesetze selbst, und wir unterwerfen uns ihnen selbst. Hier sind wir autonom. Allerdings rücken wir die sittlichen Normen in eine mächtigere Instanz, in den Willen Gottes, hinein, um ihnen eine höhere Sanktion zu verleihen. Wir werden dazu genötigt, weil die Frage nach dem Ursprung der sittlichen Gefühle nicht restlos aufgeht. Aber wenn auch eine intelligible Welt in die moralische Entwicklung in unfaßbarer Weise hineinspielt, so ist uns doch ein weiterer Wirkungskreis für unser Wollen und Handeln gegeben, in dem unser Wille sich betätigen kann. Den Weltlauf zu regeln geht über unsere Kraft. Unser Leben aber und das der Gesellschaft zu beeinflussen, liegt in unserem Bereich. Unser Wille ist hier nicht machtlos. Er sieht Ziele, Zwecke und Wege vor sich, um unser Dasein in bestimmte Richtungen zu führen.

Hierin liegt die Befriedigung unseres Lebens, das nach Herkunft und Hingang in Dunkelheit gehüllt ist. Trotz der vielfachen Gebundenheit eröffnet sich hier für uns ein Reich der Freiheit. Damit erheben wir uns über die Wirklichkeit und schaffen eine Welt des Sollens, die sich kraft unseres Willens in ein Sein umwandeln kann.

Aber dazu gehören Charaktere, Vollmenschen, Wirklichkeitsmenschen, die die soziale Welt bewegen können. Wiederum fällt der Blick auf die Erziehung, die damit ein klar umrissenes hohes Ziel erhält, das in einem großen Gedanken- und Entwicklungsgang darin steht, wie aus nachfolgenden Ausführungen erkennbar wird.

Die Überzeugung, daß es der Menschheit als solcher wesentlich ist, in dem Verlauf der Kulturarbeit trotz aller Hindernisse und Rück-

bildungen eine aufsteigende Linie einzuhalten, hat sich im Laufe der Jahrhunderte trotz gegenteiliger Stimmen mit immer größerer Klarheit herausgestellt. Für das Altertum und das Mittelalter hat dieses Problem, das sich auf den Werdegang des Menschengeschlechts bezieht und damit den Erziehungsgedanken einschließt, in solcher Weite des Ausblicks überhaupt noch nicht bestanden, wenn auch ein zeitliches Entwickeln von Recht, Sprache, Sitte und Kunst gegenüber den einfachen Lebensformen barbarischer Völker bereits dem Altertum kein fremder Gedanke blieb.

So erblickte Aristoteles in der geschichtlichen Bewegung eine fortlaufende Entwicklung; auch sucht er deren natürliche Bedingungen insofern zu bestimmen, als er die Entwicklung an ein Gesetz des Steigens und Fallens gebunden glaubt, das allerdings über eine gewisse Höhe der Kultur nicht hinauszugehen verstatte.

Erst mit dem Auftreten des Christentums konnte die Frage nach einem Gesamtsinn der Menschengeschichte allgemeines Verständnis finden. Nicht das Wesen der Natur ist für die christliche Weltanschauung maßgebend, sondern das Wesen und das Schicksal des Menschen als ethischer Persönlichkeit. Hierüber hat niemand treffender gesprochen als Goethe. Voraussetzung für diese Frage war der Gedanke der Gleichheit der Menschen vor Gott und ihrer Solidarität. Zu dieser Höhe der Auffassung hatte sich der Blick des antiken Menschen nur spät und wie von ferne erhoben.

Im Christentum entwickelte sich schon in der Patristik, bei Clemens von Alexandrien und bei Augustin, eine religiöse Teleologie, in der die Menschheit als solche unter göttlicher Führung von unten auf einem bestimmten heilsgeschichtlichen Ziele entgegen reifend erscheint, ein Gedanke der auf deutschem Boden vor allem von Lessing aufgenommen wurde.

In der religiös-dogmatischen Fassung, eingespannt in den Rahmen der biblischen Vorstellung vom Sündenfall und der Erlösung, hat sich der Gedanke des historischen Fortschritts der Menschheit das ganze Mittelalter hindurch erhalten.

Eine Wandlung wurde durch die neuen geistigen Anstöße vorbereitet, die von der Renaissance und der Reformation herkamen. Als unverlierbares Ergebnis dieser Strömungen blieb das Bewußtsein, daß die Menschheit damit einen epochemachenden Schritt nach vorwärts getan habe. Die nachfolgende Umgestaltung des wissenschaftlichen Horizontes gab dem Ausblick in die Zukunft der Kulturarbeit eine bisher ungeahnte Weite.

Aber erst in das 18. Jahrhundert fallen die Anfänge der modernen Fortschrittsidee. Insbesondere begründete Herder gegenüber dem leidenschaftlichen Widerspruch Rousseaus, den dieser gegen die Ansicht von der weltbeglückenden Wirkung der bisherigen Bildung erhob, die Auffassung der Kultur, derzufolge die Entwicklungen der verschiedenen Völker sich zueinander wie die Stadien eines ansteigenden Prozesses verhalten, in dessen Verlauf sich das Wesen der Humanität

immer vollkommener zur Ausgestaltung und Darstellung bringt. Dabei wußte Herder in seinen »Ideen« auch die physischen Lebensbedingungen der Menschen in einer bewundernswürdigen Weise zur Erklärung heranzuziehen. Ähnlich betrachtete Kant nicht die Zunahme der Glückseligkeit, sondern die der ethischen Vervollkommnung als den Wertmesser der fortschreitenden Entwicklung.

In der allgemeinen Sympathie, die den Motiven und Prinzipien der französischen Revolution trotz aller in ihrem Verlauf aufgetretenen Greuel entgegen gebracht wurde, erblickte man den tatsächlichen Beweis der unaufhaltsam vorwärts drängenden moralischen Tendenz des Menschengeschlechts.

Am Anfang des 19. Jahrhunderts erfuhr dann der historische Entwicklungsgedanke eine weitere Klarstellung und Einbürgerung durch die spekulative Durchbildung der Geschichtsphilosophie. Ihr erscheint die Geschichte als die ewige Entwicklung des Weltgeistes, deren einzelne Momente als ebensoviel sich nacheinander bedingende und erzeugende Ideen in der Aufeinanderfolge der verschiedenen herrschenden Völker zur konkreten Darstellung gelangen. Hegel vertrat vor allem die Überzeugung von den ewig ehernen Gesetzen, nach denen wir alle unseres Daseins Kreise vollenden. Er glaubte diese Entwicklungsgesetze a priori der Wirklichkeit vorschreiben zu können.

Das auf spekulativem Weg gewonnene Resultat ist niedergelegt in der Überzeugung eines den Fortschritt ins Unendliche bedingenden Weltgesetzes. Letzteres wird im Laufe des 19. Jahrhunderts bestätigt und verstärkt durch die epochemachenden Entdeckungen im Gebiet der Natur und die Vervollkommnung der Technik.

Unter ihrer Wirkung hat auch der moderne philosophische Positivismus, obschon es für ihn in Wirklichkeit und Sittlichkeit nur Relatives gibt, ein absolutes Gesetz für die Entwicklung der Kultur konstruiert, in dessen Licht die Geschichte gleichfalls als eine stetig ansteigende Gesamtbewegung der Menschheit sich darstellt.

Vor allem wurden nun auch die Ergebnisse der modernen Deszendenztheorie nach dieser Richtung hin verwertet. Die Lehre von der durch den Kampf ums Dasein bedingten Auslese des Passendsten und Lebensfähigsten stellt, auf die Menschheit übertragen, eine ins Unbestimmte, ja Unendliche fortschreitende Steigerung der körperlichen und geistigen Tüchtigkeit und Lebenskraft der Menschheit in Aussicht, ein Gedanke, der von Fr. Nietzsche in der Lehre vom Übermenschentum ausgebildet und von Houston Stuart Chamberlain im Anschluß an Gobineau mit Beziehung auf die germanische Rasse besonders verfolgt worden ist.

Durch Darwins geniales Eingreifen hat man die gesamte organische Natur dem Gesichtspunkt der Entwicklung untergeordnet und neben der menschlichen auch die tierische Entwicklungsgeschichte nutzbar zu machen gesucht. Die Geschichte der organischen Entwicklung hat uns dann mit Prozessen bekannt gemacht, deren Analoga im geistigen Leben wiederzufinden versucht wird.

So ist es denn dem modernen Menschen mehr und mehr zum Bewußtsein gekommen, daß das Wesen der Kultur in einem ins Unbestimmte fortgehenden Prozeß besteht: Die Welt, wie sie in der Menschheit sich darstellt, kann es im Gesamtverlauf des geschichtlichen Prozesses zu nichts anderem bringen als zu höheren Stufen der Vollkommenheit und des Glücks. Der einzelne aber tritt im Verlaufe dieses Prozesses immer mehr zurück und ordnet sich ein als Glied des großen Ganzen. Was er durch die Kultur als Einzelpersonlichkeit gewinnt, kettet ihn nur um so fester an das Gefüge und die Aufgabe der Gesamtheit.

Was aber in diesem Prozeß an Unbegreiflichkeiten und Unebenheiten im natürlichen oder ethischen Dasein sich aufdrängt, wird unter dem Gesichtspunkt aufgefaßt, daß es im weiteren Verlauf eine Aufhellung oder Fortbildung finden werde, die es als notwendiges und berechtigtes Glied in der Kette der Entwicklungszustände erscheinen läßt. Perioden des Stillstands oder Verfalls gibt es hiernach entweder nur scheinbar, oder sie sollen anzeigen, daß die Entwicklung nach oben nicht gradlinig, sondern in einer schwer übersehbaren Wellenbewegung fortgeht, für welche ein Gesetz zu suchen zwar höchst anziehend, aber auch sehr problematisch sein dürfte.

Die Nachhaltigkeit, mit der sich diese Ansicht des Kulturlebens durchgesetzt hat, ruht zuletzt in dem Bedürfnis, dem in der Menschenwelt hervortretenden Leben einen absoluten Wert zu verleihen. Einen solchen aber scheint nur die Überzeugung von der Tatsächlichkeit und Stetigkeit des Fortschritts zu verbürgen.

Daran erkennt man, daß diese Ansicht nicht sowohl ein Ergebnis des Wissens ist, sondern ein Postulat des Glaubens.

Man glaubt an den unendlichen Fortschritt des gesamten Welt- und Menschheitslebens, weil man sonst nicht dazu kommt, in dem Wirklichen zugleich etwas absolut Wertvolles zu erkennen.

Als Glaubenssache hat die Ansicht von einem stetigen Aufstieg des Menschengeschlechts dann auch ihre Kritik gefunden. Die Gegnerschaft ist erstanden in der Spekulation Schopenhauers, in dem Haupt- und Grundbuch des modernen Pessimismus, in der Philosophie des Unbewußten von Ed. v. Hartmann und in den Phantasien von Nietzsche. Aber auch diese Philosophen kommen doch nicht um eine Art Weltfortschritt herum. Auch sie lassen teleologische Wertprinzipien für die Betrachtung der Gesamtgeschichte der Menschheit bis zu einem gewissen Grad gelten und erkennen damit ein berechtigtes Bedürfnis des Gemütes an.

Neuere gefallen sich darin, dem »widerlichen Pöbelgeschwätz vom unendlichen Fortschritt« entgegen zu treten und zu verkünden, daß in einem endlosen Auf und Ab der Sinn und Wert der Welt zu sehen sei, die nur so eine Welt des lebendigen Geistes sein könne. Auch Nietzsche berauschte sich an der pythagoreischen Idee der »ewigen Wiederkehr«. Nach seiner Lehre wiederholen sich die Weltzonen in genau derselben Weise. Auch hier ist dem Kosmos kein

immer gesteigerter Fortschritt beschieden. Wenn auf den Morgen der strahlende Mittag folgt, so folgt auf diesen die Nacht, und dieses Steigen und Fallen erstreckt sich, ob wir vorwärts oder rückwärts schauen, in die Unendlichkeit. Eine vorübergehende Vollkommenheit, teuer erkaufte, dann wieder verloren, und doch immer von neuem erobert, bildet den Wert der Welt, eine Vollkommenheit, die in endlosen Wiederholungen vor uns und hinter uns liegt.

Allerdings sind in dem Problem des Aufsteigens des Menschengeschlechts bedeutende Schwierigkeiten eingeschlossen. Sie stellen sich sofort ein, je nachdem man den Prozeß des Fortschritts ins Unbestimmte oder Endlose gehend annimmt, oder ihn einem in der Zukunft liegenden Endzustand entgegen treibend sich vorstellt, mit dessen Erreichung das Menschheitsleben seine höchste Vollkommenheit und einen absoluten Wert erlangt haben werde.

Beide Ansichten unterliegen sowohl logischen wie ethischen Bedenken und Zweifeln. Ihnen gegenüber bleibt aber das Eine bestehen: Angesichts des tatsächlichen Verlaufs der Geschichte kann nicht in Abrede gestellt werden, daß der menschliche Geist als individueller sowohl wie auch als Geist der Gemeinschaft die Fähigkeit und die Tendenz besitzt, von gegebenen Anfängen und Bedingungen aus in einen Entwicklungsprozeß einzutreten, in dem das später Erreichte sich zu jenen Anfängen verhält wie das Höhere zu dem Niederen, das Bessere zu dem Minderwertigen, das Vollkommene zu dem Unvollkommenen. Aus den Tatsachen der Entwicklung ergibt sich, daß das Kulturleben in intellektueller wie moralischer Beziehung des Fortschritts fähig und dazu berufen ist.

Vor allem kommt es nun darauf an, wie dieses Berufensein gedacht wird. Die Fähigkeit und Tendenz zum Fortschritt bedeutet für den Geist nicht eine mit Naturnotwendigkeit sich vollziehende Leistung, sondern eine Aufgabe, die er zu lösen oder zu verfehlen in der Lage ist.

Der Fortschrittsgedanke in der Fassung eines unausweichlich sich von selbst vollziehenden Aufsteigens ist kulturfeindlich, weil er in Hinsicht des Moralischen einen verderblichen Quietismus begünstigt, ähnlich wie wenn hinsichtlich des Religiösen alles von der Gnade einer übernatürlichen Offenbarung erwartet wird.

Als Aufgabe dagegen betrachtet ist der Fortschrittsgedanke kulturfördernd, weil er jeden einzelnen zur Mitarbeit aufruft. Nach ihm haben wir unser Schicksal in unsrer eigenen Hand. Wir sind uns bewußt, daß unser Tun einen wenn auch noch so kleinen Beitrag zu dem fortschreitenden Prozeß der Menschheits-Entwicklung liefert, daß wir kraft unseres Willens eingreifen können in die Organisation der menschlichen Verhältnisse sowohl wie in die Entwicklung unserer eigenen Persönlichkeit. Und dies vollzieht sich, trotzdem die Wissenschaft von der Zukunft nichts sagen und auch das Ziel unseres irdischen Daseins im Sinne eines mit Sicherheit eintreffenden herrlichen Endes der menschheitlichen Entwicklung nicht berechnen kann.

Aber die Richtung des von unserem Zustand aus einzuschlagenden Weges getraut sie sich zu bestimmen. Auch das Ziel vermag sie zu formulieren in einer genauen Zeichnung der Züge, die zur Ideal-Persönlichkeit des einzelnen wie zur Gesamterscheinung des Volkes gehören. So können wir immerhin die Zielsetzung, die Bestimmung dessen, was sein soll, als Wissenschaft strengster und höchster Art ansehen, von welcher die tausendfältigen Einzelbeobachtungen der wirtschaftlichen, politischen, wissenschaftlichen und künstlerischen Entwicklung ihr Licht und ihre Bedeutung empfangen.

Auf Grund der vorstehenden Betrachtungen halten wir fest: Der Kulturfortschritt ist nicht eine naturnotwendige Tatsache, sondern eine ethische Aufgabe, die von einer Generation an die andere weiter gegeben wird.

Unbeantwortbar bleibt die Frage, wie weit das fortschreitende Leben es in seiner fernerer Zukunft zu bringen vermöge; um so ernster und dringender aber erhebt sich für jeden denkenden und strebenden Menschen die Mahnung, sich den jeweiligen aus der unmittelbaren Zeitlage erwachsenen Kulturaufgaben mit selbständiger individueller Teilnahme zuzuwenden.

Hier setzt nun der Erziehungsgedanke ein mit der doppelten Einsicht:

1. Höhere Bildungen des Gemeinschaftslebens sind immer nur dadurch zustande gekommen, daß Persönlichkeiten die dahin zielende Aufgabe erkannten und sich selbst und andere für ihre Durchführung zu begeistern wußten.

2. Wahrer Kulturfortschritt kann nur unter Leitung sittlicher Normen bewirkt werden, die bestimmend für den einzelnen wie für die Gemeinschaft sind. Die sittlichen Normen aber erhalten ihre Kraft aus der Tiefe religiöser Glaubensüberzeugung.

Hierüber gibt der folgende Abschnitt Auskunft.

6. Die religiöse Begründung des Erziehungszieles

Wir haben, wie aus dem Vorstehenden ersichtlich ist, das Erziehungsziel vom moralischen Boden aus zu bestimmen versucht. Deshalb sind wir auf den Einwand gefaßt, ob denn die religiösen Mächte des Menschenlebens in der Erziehung beiseite gelassen werden sollen; ob man es nicht als peinliche Lücke empfinden müßte, wenn das Erziehungsziel ohne Beziehung auf die religiöse Seite der Menschennatur festgelegt würde.

Hierauf antworten wir, daß es allerdings eine starke Unterlassung wäre, wollten wir an der Bedeutung des religiösen Lebens im Menschen-dasein achtlos vorübergehen, um uns nur auf den moralischen Standpunkt zu stützen. Denn es bedarf keines Nachweises, daß die Religion allein Antwort auf die letzten Fragen zu geben und somit unsere Weltanschauung und Lebensauffassung zu einem einheitlichen Abschluß zu bringen vermag. Wer in der Erziehung auf diesen Ab-

schluß verzichtet, hält vor den letzten Fragen inne, gibt Kenntnisse ohne inneren durchgreifenden Zusammenhang, vernachlässigt die Beeinflussung des religiösen Gefühls, das nach einer Antwort über die letzten Gründe lechzt, und zieht sich damit vom innersten Kern der Charakterbildung zurück.

Das kann nach dem Dargelegten unser Standpunkt nicht sein, der seinen Schwerpunkt in der charaktervollen Persönlichkeit sieht. Das Tiefste und Zarteste, was diese besitzt, ist die religiöse Grundwurzel unseres Daseins, die in das Unnennbare und Ewige hineingepfaßt ist. Davon absehen kann nur der, der in allem, was ist, dümpe, einem blinden Mechanismus gehorchende Materie sieht. Wer dagegen von den Tatsachen des Bewußtseins ausgehend zur Annahme eines teleologischen Charakters der Gesamt-Entwicklung geführt wird, wer da weiß, daß ohne Teleologie, die im Universum sich zur Harmonie durchzusetzen sucht, das Ganze in einen wüsten Haufen von Zufälligkeiten zerfällt, der muß notwendig zu einer religiösen Welt- und Lebensauffassung geführt werden. Und wenn wir auch eine moralische Entwicklung annehmen, die auf natürliche Weise innerhalb der menschlichen Gesellung enentstanden und durch menschliche Anstrengungen zu höheren Stufen fortgeführt worden ist, so wissen wir doch, daß ganz restlos diese Entwicklung nicht zu erfassen ist. Auch hier sind die ersten Anfänge in undurchdringliches Dunkel gehüllt. Vom Bewußtlosen und Triebartigen ins Bewußte und Willenmäßige, welch ein weiter Weg und welch mühseliger Aufstieg! Und warum mußten wir Menschen unter allen Geschöpfen diesen Gang antreten? Wir können uns nicht dem Gedanken entziehen, daß eine höhere Macht in Verbindung mit dem menschlichen Streben und Arbeiten und Vorwärtstringen steht, und daß wir in der Hingabe an diesen Gedanken erst tieferes Verständnis für das Menschenleben, innere Ruhe und Frieden gewinnen.

Und nicht dies allein. Die religiöse Überzeugung vermag auch dem sittlichen Streben die wirksame Stütze zu geben. Diese Tatsache muß vor allem von der Erziehung beherzigt werden.

Wo ein Nachlassen im sittlichen Streben, ein Müdewerden der moralischen Spannkkräfte in uns eintritt, da vermag der religiöse Glaube den Wankenden zu stützen, den Kraftlosen zu ermutigen und aufzurichten.

Denken wir an Jesus von Nazareth, an die christlichen Märtyrer, an Martin Luther. Lieber den Tod, sagten sie, als Abfall von dem Ewigen, der das Gute will und unser Lebensquell ist. Sie zeigen uns, was Überzeugungstreue heißt, die in Gott ruht, und was sie bedeutet für das Menschenleben.

In der Welt gibt es Böses und Gutes in mannigfachen Formen und Wandlungen. Das absolut Gute soll unbedingt sein. Daß es sich durchsetzen könne, daß es den Sieg erhalte, setzt den Glauben an eine moralische Weltordnung voraus, die auch das Gute will. Die Sicherheit der Überzeugung, daß der letzte Weltgrund geistigsittlicher Art ist, festigt den Menschen in der Verwirklichung der sittlichen

Ziele. Die sittliche Einsicht an sich bedarf nicht der religiösen Erkenntnis, wo es aber auf sittliches Handeln ankommt, da bietet sich die Religion als mächtige Stütze an. Das soll indes nicht heißen, daß das Gute nur gut sei, wenn es aus religiösen Motiven geschieht, wenn es von einer göttlichen Sanktion getragen ist. Das Gute trägt seine Würde und seinen Wert in sich. Hier gilt des Wort Luthers: »So etwas wider das natürliche Licht der Vernunft ist, wieviel mehr wird es wider des heiligen Geistes Licht sein!« Auch bei Jesu Aussprüchen und Gleichnissen wird das Gute eingeführt ohne Rückbeziehung auf religiöse Motive.

Die sittlichen Ideen erhalten ihre Sanktion in der unmittelbaren Gewißheit der Aussprüche unseres Gewissens, aber ihre Kraft holen sie aus einer tieferen Quelle. Und bei allen, die sich nicht zu der Hoheit der Auffassung des christlichen Heldenmutes erheben können, das Gute um des Guten willen zu lieben, werden Gehorsam, Dankbarkeit, Liebe zu Gott wirkungsvolle Antriebe zum Guten werden. Es ist nicht anders wie in menschlichen Verhältnissen. Hier können Liebe und Verehrung zu anderen, die wir in unser Herz eingeschlossen haben, ebenfalls sehr wirksame Unterstützung zur Vollbringung des Guten gewähren. Und so gibt die Liebe zu dem Allgütigen und Allgerechten auch einen verstärkten Antrieb, den Geboten der Sittlichkeit zu folgen. »Der Glaube an ein ewiges und vollkommenes Wesen rechtfertigt und stützt die idealen Anschauungen des Gewissens, vertieft jedes Schuldbewußtsein, stützt jede begründete Hoffnung und hilft dem Willen mit einer richtenden Gottesstimme in allem Schwanken der Versuchungen.«

So greifen Moral und Religion ineinander. Jedes ist ein selbständiges Gebiet für sich. Moral ist nicht Religion und Religion etwas ganz anderes als Moral. Die Moral bezieht sich auf das Zusammenleben mit den Menschen, Religion auf das Zusammenleben mit Gott. Und doch sind beide aufeinander angewiesen und auf Frieden und Einheit angelegt. Die Kraft der Religion muß sich in der Moral erweisen und die Moral die Religion durchdringen. Diese Einheit ist in der Religions- und Sittengeschichte schon dagewesen, nämlich in der Religion und Sittenlehre der Bergpredigt. Sie hat eine gewaltige Kulturarbeit geleistet trotz menschlicher Schwäche und Zersplitterung. Als Ideal ist sie bisher nicht überboten worden, weder durch die buddhistische Moral, noch durch einzelne Moralisten, noch durch die moderne ethische Wissenschaft.

Die in der Religion der Bergpredigt gegebene Einheit von Religion und Moral erhebt den Menschen zu einer einheitlichen Persönlichkeit, macht den Gehorsam gegen das Sittengesetz zur Lust, die Nächstenliebe zum Gottesdienst, eröffnet eine unversiegbare Kraftquelle zur Erfüllung des Guten.

Wer die Religion ablehnt und allein auf das Sittliche sich stützt, kann ohne Zweifel Gutes und Großes leisten. Wer aber Religion und

Moral zusammen hat, wird im Kampf ums Dasein der besser Ausgerüstete und also der Siegreichere sein.

In dieser Verbindung gewinnt die Einzelseele die höchste Fülle und Kraft. Sie bewährt sich im ersten Ringen mit den Widerständen der Welt. Feiges Ausbiegen und Sichverkröchen, wenn Stürme nahen, kindisches Jammern ist ihr fremd. Sie ziert mannhafte, trotzig Freude, ins Leben mit all seinen Widerständen: Übel, Leid, Sünde und Schuld hineinzugehen, um durch Selbsterlebnis zur Selbsterkenntnis zu kommen und zur inneren Freiheit durchzudringen. Im heißen Kampf erhebt sich der innerlich frei Gewordene über den Hedonismus, der das Leben vom Standpunkt des Genießens betrachtet, und über den Evolutionismus, der die Zivilisation fördern will ohne zu fragen warum und wohin. Er nimmt die Welt, wie sie ist, als die beste aller Welten, um von ihr all das zu gewinnen, was seine Seele hinaufheben kann zum Licht.

So siegt der Freie über Übel und Leid; er setzt alles, was von außen kommt, in inneren, sittlichen Gewinn um, er wandelt alles in gesteigerte Aktivität für sich. Da kann der Mensch beweisen, ob er ein Künstler oder nur ein gewöhnlicher Handwerker ist. Der innerlich freie Mensch ist ein Lebenskünstler. Titel, Orden, Würden und alle andern Götzen sind ihm nichts; alles ist ihm das Innenleben seiner Seele. Dies ist zwar durch eine Notwendigkeit, die wir nicht kennen und nur zu ahnen vermögen, in die wundersame sinnliche Welt verflochten, aber sie herrscht über sie. Zwar liegt die Schädeldecke dicht auf dem Gehirn, aber das freie Ich kann hindurch, hat unendliche Kraft, kann hinauf bis zu den Sternen. Es ist in dem Gefühl der inneren Freiheit gesund, helläugig, frohgemut. Es läßt sich nicht knebeln von Menschenmassen; es ist ein hartes, knorriges Einzelgewächs, das unbekümmert um die Ansichten und Meinungen der Masse ein Eigenleben führt, das verankert ist in dem Glauben an Gott, dem tiefsten Quell alles wahrhaft persönlichen, ursprünglichen, ewig-frischen Lebens.

So hebt die religiöse Fundamentierung des Daseins den einzelnen auf die Höhe des Menschentums. Weit hinter ihm liegt die Stufe des Naturmenschen, der blindlings den Regungen und Trieben des Organismus nachgibt; weit auch die Stufe des verständigen Wollens, auf der die Rücksicht auf den eignen Vorteil entscheidet. Allein das vernünftige Wollen, dessen Kraft aus der sittlichen Gesetzgebung stammt, die mit dem Willen des Höchsten übereinstimmend gedacht wird, herrscht im Menschen vor und bestimmt seinen Charakter.

Der Einblick in das Wesen der Wirklichkeit ist uns verschlossen. Wir können ihm nicht durch analysierende Untersuchung und logische Verstandestätigkeit nahe kommen. Dazu müssen andere Kräfte der Menschenseele dienen: Intuition, Glaube und Wille. So Großes der Verstand durch den Reichtum seines Wissens als Mittel für praktische Zwecke leistet, so arm und unfähig zeigt er sich, wenn es gilt, in die Tiefen des Menschendaseins zu dringen.

Da ist das Gewissen, wie wir gesehen haben, mehr als Wissen. Nicht der Verstand ist entscheidend für die letzten Fragen, sondern der Glaubensentschluß. Nicht was wir über die Welt wissen, sondern wie wir sie werten und in unseren Überzeugungen fest halten — das ist das Bestimmende. Dazu werden wir nicht auf dem Wege logischen Denkens gebracht; dieses kann nur eine kontrollierende Rolle spielen, sondern durch ein Unendlichkeitsgefühl, das wir in uns tragen, und durch einen tiefwurzelnden Drang nach dem Idealen, das vor uns liegt. In ersterem kommt uns der Abstand zwischen dem Endlichen und Unendlichen zum Bewußtsein, in letzterem der Unterschied zwischen dem, was ist und dem, was sein soll. In der Tiefe unseres Innern schmilzt der Idealtrieb mit dem Unendlichkeitsgefühl zusammen; aus dieser Vereinigung wird die Sehnsucht nach Vervollkommenung geboren, der Glaube an ein Aufwärtssteigen der Menschheit bestärkt und der Entschluß gereift, sich an dieser großen Arbeit zu beteiligen. Diese Vermählung ist notwendig, weil das Unendlichkeitsgefühl den Menschen leicht zu sich selbst zurücktreibt und von der Welt entfremdet, während der Idealdrang mitten hinein in die Menschengeschichte zieht und die Geschichte selbst zu einem Epos des idealen Willens gestaltet. Die Menschheit hat gleichsam zwei Augen, um in das Übersinnliche zu sehen: die Sehnsucht nach der Unendlichkeit und das Streben nach dem Ideal. Beides zusammengefaßt im Glauben an den Fortschritt.

7. Erziehungsziel und Volk

Im Begriff des Charakters liegt endlich noch die Beziehung auf das Nationale. Die Persönlichkeit soll ihre Kraft im Handeln zeigen. Damit ist sie auf eine bestimmte Umgebung, auf die nationale Gemeinschaft, hingewiesen. In ihr wirkt und schafft der Charakter. Tief senkt er seine Wurzeln in den heimatlichen, vaterländischen Boden und in heißer Liebe umfaßt er seine Muttersprache, dieses köstliche Kleinod, und die große Leidensgeschichte seines Volkes.

Seinem Volke zu dienen, seiner Wohlfahrt und seinem geistig-sittlichen Aufstieg, ist sein Ruhm und seine Ehre. Vaterländische Gesinnung, verknüpft mit berechtigtem Stolz auf das, was sein Volk bisher für echte, tiefe Giesteskultur geleistet hat, erfüllt sein Inneres und läßt ihn froh in die Zukunft blicken.

Dabei hält sich der sittliche Charakter fern von der Richtung, die man mit dem fremden Namen des Chauvinismus belegt. Jede nationale Überhebung ist ihm fremd, weil er sein Volk in der Mitte der Menschheit im edlen Wettkampf mit anderen Nationen sieht und damit seinen Blick kosmopolitisch weitet. Gerade weil er selbst tief in seinem Volk, seiner Geschichte und seinen Aufgaben wurzelt kann er vorurteilsfrei werten und benutzen, was aus der Fremde ihm zuströmt, ohne einen Finger breit vom nationalen Boden zu weichen.

Wer da glaubt, die Fäden zum eigenen Volk abschneiden zu können, um sofort in die Ideen der Menschheit sich zu stürzen, verliert allen Grund und Boden unter den Füßen und jagt utopistischen Gebilden nach. Er übersieht, daß die Menschheit ein Abstraktum ist; daß das Wirken des einzelnen notwendig gebunden ist an das Volk, in das er hineingeboren wurde. Ihm hat seine Arbeit zu gelten. Kommt sie auch anderen Nationen zugute, so mag er sich freuen in dem Bewußtsein, daß die Entwicklung der Menschheit an Völker-Individuen gebunden ist, die miteinander in edlem Wettstreit liegen in bezug auf die Steigerung der Kultur. So haben es unsere Großen von Luther an gehalten. Und die Weisen unter den Völkern haben neidlos anerkannt, was das deutsche Volk der Menschheit geleistet hat.

Der deutsche Erzieher hat sich das herrliche Ziel zu stecken, das heranwachsende Geschlecht in die Leidensgeschichte seines Volkes so tief einzuführen, daß es nie vergessen kann, was es seinen Vorfahren verdankt, was es im Kreise der Völker geleistet hat und was es noch der Menschheit geben kann.

Der kosmopolitische Zug, der dem deutschen Wesen tief eingepflanzt ist, hat das deutsche Volk auf mancherlei Abwege geführt, die sein Dasein als Volk gefährdeten. Deshalb ist es notwendig, dieser Anlage ein Gegengewicht durch den Hinweis auf die vaterländischen Werte zu geben und zu betonen, daß der sittliche Charakter im Boden der Heimat verankert sein muß.

8. Abschließende Betrachtung

So liegt demnach in unserer Zielsetzung, Herausbildung eines sittlichen Charakters, die religiöse und nationale Bezogenheit eingeschlossen. Das Sittliche kann zwar in seinen Grundbegriffen an sich gültig ohne Beziehung auf das höchste Wesen festgestellt werden, aber es erhält für den tätigen Menschen erst die ausdauernde Kraft in Verbindung mit dem Glauben an eine moralische Weltordnung, welche die Möglichkeit des Guten sicher stellt und den endlichen Sieg über das Schlechte gewiß macht. Der gute Wille rechnet auf eine moralische Weltordnung, in der die Verwirklichung des Guten in dem aufsteigenden Entwicklungsprozeß als Ziel gesetzt ist.

In diesem Sinne vertrat Herbart den Gedanken, daß die Ethik uns die großen Aufgaben der Menschheit zeigen soll und die würdigen Zwecke eines vernunftmäßigen Lebens. Sie kann uns aber nicht die Hoffnung des Gelingens einflößen. Sie überläßt uns dem Zweifel, ob nicht eine übermächtige Naturgewalt uns zerstörend entgegenwirke, ob nicht die Bemühung edler Menschen vergeblich und ihre Begeisterung Unverstand sei, ob der gute Wille nicht zur Torheit werde, sobald er aus dem Kreise unserer Brust hervortritt an das offene Tageslicht und in das Gewühl der menschlichen Strebungen.

Hier nun bedürfen wir im kleinen der Klugheit, im großen der Religion.

Herbart bestimmt also die Stellung der Sittlichkeit zur Religion genau so, wie sie Jesus bestimmt hat. Wenn dieser sagt: »Warum urteilt ihr nicht von euch selbst aus, was das Gerechte ist« (Lukas 12), so bekämpft er damit den Irrtum, daß wir, um das Gute zu erkennen, erst Gott kennen und sein Gebot vernehmen müßten. Ehe wir Gott finden und ihm folgen können, müssen wir das Gute erkannt haben. Die sittliche Erkenntnis ist das erste in aller wahren Religion.

Was der Charakter in der Gemeinschaft zu leisten hat, soll sich zunächst innerhalb des Volkstums abspielen, in dem sein Wirkungsfeld liegt. Was er hier für den allgemeinen Fortschritt arbeitet, leistet er zugleich für die Menschheit. Der sittliche Charakter weiß sich frei von der Überspanntheit, die von der Weltkultur träumt und darüber die Forderungen der völkischen Umwelt vergißt.

In Übereinstimmung mit diesen Gedanken können wir unser Erziehungsziel nun in folgender Fassung wiederfinden:

»Die Erziehung will den Zögling zu einem wahrhaft guten, für alles Löbliche empfänglichen und im Dienste seines Volkes geschickten, zu einem gewissenhaften und aus voller Überzeugung religiösen Menschen bilden.«

Allerdings müssen wir es bei der Grundlegung des Erziehungszieles ablehnen, die Religiosität in einer bestimmten dogmatischen Fassung darzustellen. Wohl könnten wir, wenn gefordert würde, eine religiöse Persönlichkeit, in der unser Ziel verwirklicht wurde, zu nennen, auf Jesus von Nazareth verweisen, aber wir müssen es ablehnen, die christliche Metaphysik, die durch Majoritätsbeschlüsse der Konzilien zur autoritativen Macht in der Kirche erhoben wurde, als religiösen Kanon in unser Erziehungsziel hereinzuziehen, ähnlich etwa, wie wir die sittlichen Ideen als moralische Gesetzgebung einzeln gekennzeichnet haben. Aber letztere ist für alle Menschen verbindlich, wes Glaubens und wes Stammes sie auch seien. Deshalb fußt die Pädagogik mit Recht in diesem allen gemeinsamen Boden. In der religiösen Fassung aber weichen die Menschen weit voneinander ab. Die Pädagogik kann mit ihrem Erziehungsziel diesen Abweichungen nicht folgen, wenn sie nicht, wie oben gezeigt wurde, ihre Basis außerordentlich einengen soll.

Aus diesen Gründen wird es begreiflich erscheinen, warum die Darstellung des Erziehungszieles aus dem sittlichen Bewußtsein heraus vorgenommen und bis zur Verbindung mit allgemeinen religiösen Vorstellungen durchgeführt wurde, die in christlichen Kreisen als grundlegende angesehen werden.

Ferner sei noch darauf hingewiesen, daß, wie in dem Begriff des Charakters die religiöse Grundlage eingeschlossen ist, auch die wissenschaftlichen und künstlerischen Interessen selbstverständlich ihren Platz behaupten, da von ihrer Beherrschung die Wirksamkeit der charaktervollen Persönlichkeit bedingt ist. Hiervon kann an dieser Stelle, wo es darauf ankommt, den Kernpunkt des persönlichen Lebens, das

Bleibende im Wechsel der Erscheinungen, festzuhalten, abgesehen werden. Es wird in der Lehre vom Ziel des Unterrichts ausführlich davon die Rede sein.

Nur dies sei noch bemerkt, daß der vollentwickelte Mensch im Zielpunkt der Erziehungsgedanken steht und daß auch Herders Zeichnung dabei zu ihrem vollen Rechte kommt. Sein Ideal ist der Mensch mit entwickeltem Geschmack, »der das Schöne sieht und fühlt und anbetet, wo es sich findet, in jeder Kunst wie im Schoße der großen Natur, der es unter allen Völkern und Zeitaltern sucht und, wo er es auch nur in einer kleinen Spur findet, mit Feuer in sich schreibt, der sich also einen Geist sammelt, groß und reich wie die weite Natur, und fein und richtig wie jede Kunst, unermesslich wie Völker und Jahrhunderte und doch genau und sicher wie der Zeitpunkt des besten Geschmacks«.

So steht vor dem Auge des Erziehers ein fest umrissenes Idealbild der charaktervollen Persönlichkeit. Die Grundzüge bilden die bleibenden Werte des Menschenlebens, die religiöse, sittliche, wissenschaftliche und künstlerische Kultur auf nationaler Grundlage. In der Ausgestaltung der einzelnen Züge mögen die Bedürfnisse der Gegenwart ihre Geltung beanspruchen. Daher wechseln die Bildungsideale mit ihrem Inhalt, sofern sie die Gegenwartswerte in sich zu fassen bestrebt sind. Das Erziehungsideal aber bleibt unverändert. Es hält durch den Wechsel der Zeiten das Unvergängliche des Menschenlebens fest, als das, was den einzelnen an die Ewigkeit bindet. Seine Verwirklichung ist nicht an die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse oder zu einem bestimmten Stande gebunden. Es ist echt demokratisch in Ansehung der umfassenden Anwendung auf das Gesamtvolk, aber zugleich echt aristokratisch, insofern in ihm die Züge ausgeprägt sind, die die Höhe der Innenverfassung edlen Menschentums bezeichnen.

Unser Erziehungsziel ist keine willkürliche Setzung. Wir leiten es aus den allgemeinen und grundlegenden Wesenszügen des menschlichen Bewußtseins ab. Sie ergeben sich uns in drei Grundformen, die in der Normgebung der reinen Gesetzeswissenschaften zusammengefaßt sind: in der Logik, Ästhetik und Ethik. Sie entsprechen zugleich den drei Hauptfunktionen des menschlichen Geistes, dem Denken, Fühlen und Wollen. Die Denkgesetze stellt die Logik dar; die Ästhetik sucht die in der Gefühlswelt waltenden Gesetze des künstlerischen Schaffens und Genießens auf; die Ethik aber befaßt sich mit den Normen für das Handeln des Menschen, das durch Willensmotive bedingt ist.

Hier liegt der Schwerpunkt für die Gestaltung des Lebens. Darum greift das Erziehungsziel nicht fehl, wenn es zwar die gesamte Philosophie als Ausgangspunkt und Grundlage für die Untersuchung heranzieht, aber unter den philosophischen Disziplinen der Ethik eine bevorzugte Stellung einräumt. Im Begriff des sittlichen Charakters, der auf dieser Grundlage gewonnen wird, ist die widerspruchslöse

Einheit des Denkens, Fühlens und Wollens als oberstes Prinzip und höchstes Ziel der Menschenbildung gefunden. Eine Zielformel »Der Zögling soll gebildet werden zum autonomen Glied der historischen Kulturgemeinschaften, denen er angehören wird«, genügt nicht. Im Begriff des sittlichen Charakters ist die ganze Fülle des Lebensinhalts unserer Zeit wie früherer Zeitalter eingeschlossen, aber unter der scharfen Kontrolle einer durch die absolute Ethik gewonnenen sittlichen Einsicht und der Bedingungen, die der Fülle Sicherheit und Festigkeit gewähren, ohne die der Reichtum des Lebens in widersprechende Gegensätze sich auflöst. Man kann den werdenden Menschen nicht in den Kulturzusammenhang hineinbilden, ohne ihm den Wert und den Sinn der gewordenen Kulturgebilde lebendig zu machen. Das bedeutet, ihm die Grundlagen des werdenden Charakters nahe zu legen, auf denen er seine Stellung zu Staat und Gesellschaft, zu Wirtschaft und Kunst, zu Wissenschaft, Sittlichkeit und Religion zu finden vermag. So werden Kulturwerte in Bildungswerte umgesetzt.

Die Pädagogik hat zu zeigen, wie dies zu geschehen hat. Sie kann es nicht, ohne den Boden einer festen Welt- und Lebensauffassung gefunden zu haben. Sie ist genötigt in die Tiefen der Probleme hinabzusteigen, die hier vorliegen und braucht vor allem eine Theorie der Werte, die sie praktisch fruchtbar machen muß. Dies hat die Ethik zu leisten. Die enge Verflochtenheit der Pädagogik mit ihr ist durch den Philosophen Herbart in das hellste Licht gerückt worden. Das bleibt sein großes Verdienst, das nicht verdunkelt werden darf.

Er hat den Versuch unternommen, in seiner Ideenlehre den Gehalt unserer komplizierten Kultur in einer für alle verbindlichen Lebensanschauung zum Ausdruck zu bringen. Insofern konnte er seine Pädagogik als eine allgemeine bezeichnen. Sie gestaltet sich zu einer besonderen, sobald die ethischen, allgemeinen Grundlagen mit einer der religiösen Weltanschauungen verknüpft werden, die heute die moderne Welt zerspalten, nachdem die Lebenseinheit des christlichen Mittelalters versunken war.

II. Die Verwirklichung des Erziehungszieles

Wenn das absolut wertvolle Erziehungsziel zum Gegenstand des Strebens für den Erzieher geworden ist, muß die Überzeugung hinzutreten, daß dieses Ziel erreichbar sei. Wie der Sämann die Körner der Erde übergibt im Vertrauen auf die Naturordnung als Bürgen künftiger Früchte, so wird der Erzieher seine Kräfte in Bewegung setzen im Bewußtsein der Erreichbarkeit des von ihm Gewollten.

Worauf kann sich diese Überzeugung stützen? Blicken wir zuerst in die Geschichte der Erziehung.

1. Macht und Grenzen der Erziehung

Das Problem, um das es sich hier handelt, kann so gefaßt werden: Was ist in der Bildung des Menschen der Natur zuzuschreiben und was der Kunst; wieviel der Vererbung und was dem Erwerb; wieviel der Notwendigkeit und was der Freiheit; wieviel selbständiger Entwicklung und was kommt auf Rechnung äußerer Beeinflussung? Die Ansichten neigen bald der einen, bald der anderen Seite zu.

a) Macht der Erziehung

Zahlreich sind zunächst die Stimmen, die die Macht der Erziehung im Leben der Völker gepriesen haben. Seit Plato verkündete: »Es gibt nichts Göttlicheres als die Erziehung; durch Erziehung wird der Mensch erst wahrhaft Mensch,« hat man immer wieder die Macht der Erziehung betont. Er selbst gibt für sie in seinem Idealstaat eingehende Vorschriften, weil er von dem Aufsteigen der heranwachsenden Geschlechter zu höheren Stufen der Bildung die Verwirklichung seiner sozialen Pläne erhoffte. Auch Aristoteles denkt von der Macht der Erziehung sehr hoch und verlangt, daß der Gesetzgeber im Interesse des Staates sich am meisten mit der Erziehung der Jugend zu beschäftigen habe.

Einen ähnlichen Standpunkt nimmt die Pädagogik der Renaissance ein: »Die Menschen werden nicht geboren, sondern gebildet. Die an-

geborene Natur tat viel nach Erasmus, sie wird aber durch wirksamen Unterricht übertroffen«

»Die Natur, indem sie dir einen Sohn gab, übergab dir nichts anderes, als eine rohe Masse. Es ist deine Sache, der fügsamen und zu allem bildsamen Materie die beste Form zu geben. Wenn du es unterlässest, erhältst du eine Bestie; wenn du sorgsam bist, erhältst du sozusagen einen Gott.«

Im 17. und 18. Jahrhundert wird der Glaube an die Macht der Erziehung außerordentlich gestärkt in der Periode der sich vorbereitenden und dann herrschenden Aufklärung. Die naturgemäße Pädagogik erfüllte ihrem Wesen nach ihre Vertreter mit dem größten Vertrauen zu der Macht der Erziehung. Ratichius hoffte mit seiner Lehrkunst nicht bloß den Unterricht zu verbessern, sondern auch in Sprache, Regierung und Religion Deutschlands Einheit zu begründen. Seine bemerkenswerte Denkschrift von 1612 legt Zeugnis davon ab. Eine gleiche Hoffnung beseelte Leibniz: »Die Erziehung überwindet alles.« »Wenn man die Erziehung reformierte,« sagte er, »würde man das Menschengeschlecht erneuern. Ich habe immer gedacht, daß man das Menschengeschlecht hebt, wenn man die Jugend bessert. Gebt uns die Erziehung und wir werden in weniger als einem Jahrhundert den Charakter Europas verändern.« Ähnlich meinte der Politiker Chalotais: »Ein durch Gesetze festgestellter und richtig geleiteter Unterricht würde in wenigen Jahren die Sitten einer ganzen Nation umwandeln.« Auch Rousseau wollte eine Erneuerung der Gesellschaft durch die Verbesserung von Erziehung und Unterricht herbeiführen.

Von einem andern Standort aus schreibt Friedrich der Große: »Wer die Menschen für gut hält, der kennt die Rasse nicht. Denn die menschliche Gattung sich selbst überlassen, ist brutal. Bloß die Erziehung vermag etwas.« Auch Basedow glaubte, daß »das Wesen der Schulen in Studien das brauchbarste und sicherste Werkzeug sei, den ganzen Staat nach seiner besonderen Beschaffenheit glücklich zu machen oder glücklich zu erhalten.«

Kant spitzte diesen Gedanken zu in den Worten: »Der Mensch kann nur Mensch werden durch die Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht.« Nach seiner Meinung steckt das große Geheimnis menschlicher Vervollkommnung hinter der Edukation. Es sei entzückend, sich vorzustellen, daß die menschliche Natur sich immer besser durch Erziehung entwickeln werde, und daß man diese in eine Form bringen könne, die der Menschheit angemessen sei. Dies eröffne uns den Ausblick auf ein künftiges glücklicheres Menschengeschlecht. Ähnlich sagte Fichte: »Willst du über den Menschen etwas vermögen, so mußt du mehr tun als ihn bloß anreden; du mußt ihn machen; ihn also machen, daß er gar nicht anders wollen könne als du willst, daß er wolle.« In seinen Reden an die deutsche Nation legt er beredtes Zeugnis ab von seinem Glauben an die Macht der Erziehung. Auch der Freiherr vom Stein schloß sich ihm an.

Er schrieb in seinem politischen Testament, auf Gedanken von Luther zurückgehend, der die Reformation der Kirche mit den Kindern beginnen wollte: »Am meisten aber hierbei (bei der religiösen Entwicklung), wie im ganzen ist von der Erziehung und dem Unterricht der Jugend zu erwarten. Wird durch eine auf die innere Natur des Menschen gegründete Methode jede Geisteskraft von innen heraus entwickelt und jedes edle Lebensprinzip angereizt und genährt, alle einseitige Bildung vermieden, und werden die bisher oft mit leichter Gleichgültigkeit vernachlässigten Triebe, auf denen die Kraft und Würde des Menschen beruht, Liebe zu Gott, König und Vaterland sorgfältig gepflegt, so können wir hoffen, ein physisch und moralisch kräftiges Geschlecht aufwachsen und eine bessere Zukunft sich eröffnen zu sehen.«

Daß Pestalozzi hierher gehört, bedarf keines Nachweises. Auch Herder und Herbart stehen auf dieser Linie. Herder schrieb: »Von Kindheit auf empfangen wir den besten Teil unseres Wesens von anderen durch Unterricht, durch Erziehung, durch mitgeteilte Erfahrung. So lernen wir Sprache und Lebensart, so bilden wir unsere Vernunft und gewöhnen uns zu Sitten und guten Künsten. Das Haus unserer Eltern, ja ich möchte sagen der Schoß und die Brust unserer Mutter ist unsere erste Schule. Was wir wissen, wissen wir durch andere, was wir brauchen und zu brauchen erst lernen müssen, haben andere erfunden; das ganze menschliche Geschlecht ist gewissermaßen eine durch Jahrhunderte fortgesetzte Schule, und ein neugeborenes Kind, das plötzlich dieser Schule entrissen auf eine wüste Insel gesetzt würde, wäre mit all seinem angeborenen Genie ein armes Tier, ja in zehnfachem Betracht elender als die Tiere.« ... Der Mensch ist ja alles durch Erziehung, oder vielmehr er wird's, bis ans Ende seines Lebens.«

Ähnlich setzt Herbart auseinander: »Der Mensch ... der, wie man will, zum wilden Tier oder zur personifizierten Vernunft werden kann, der unaufhörlich geformt wird von den Umständen; dieser bedarf der Kunst, welche ihn erbaue, ihn konstruiere, damit er die rechte Form bekomme. Das aber ist die rechte Form, welche in der Folge, wenn er sich selbst begreift, ihm wohlgefallen kann; wenn er von anderen betrachtet wird, ihre Zustimmung erwirbt, und wenn er mit ihnen ein geselliges Ganzes bilden soll, es ihm möglich macht, sich genau und wirksam jenem anzuschließen.«

In scharfer Formulierung behaupten auch Locke und Helvetius eine weitgehende Macht der Erziehung. Jener sagte: »Man kann auf hundert Menschen neunzig rechnen, welche durch den Unterricht, den sie empfangen haben, gut oder schlecht, der Gesellschaft nützlich oder schädlich wurden, und dieser große Unterschied unter ihnen hängt nur von der Erziehung ab.« Und Helvetius versteigt sich zu dem Satz, daß alle Menschen gleich und mit denselben Fähigkeiten geboren werden und daß alle Unterschiede nur auf der Erziehung beruhen. Nach seiner Theorie ist der Mensch ganz und gar das Produkt der Einwirkungen, die die Erziehung hervorbringt. Auch das Wollen

wird vollständig dadurch determiniert. Ist also die Erziehung tätig, so muß der Zögling werden, was sie aus ihm machen will. »Der Erziehung ist nichts unmöglich; sie bringt den Bären zum Tanzen.«

So hat man oft in beredten Worten geschildert, wie von innen heraus der Bau der Menschheit geführt werden müsse. Was sei gewonnen, wenn es gelinge, die Kultur des Erdbodens zu erhöhen, den Geist des Handels und der Industrie überall zu beleben, den Gesetzen und Grundverfassungen der Länder die höchste Vollkommenheit zu geben, wenn die Menschen nicht würdig seien, eine so schöne Erde zu bewohnen, und nicht fähig, auf ihr einen Himmel zu finden? Immer wieder spricht man es aus, daß das Schicksal eines Volkes, seine Blüte wie sein Zerfall, im tiefsten Grunde von der Erziehung abhängen, die der Jugend zuteil werde.

b) Grenzen der Erziehung

Aber diesen hochfliegenden Erwartungen hat auch nie das Gegenstück gefehlt. Nie ist der Zweifel ganz verstummt, ob denn die behauptete Macht der Erziehung durch die geschichtlichen Tatsachen bestätigt werde, ein Zweifel, der schon aus dem Horazischen Wort seine Nahrung zog: *Naturam expellas furca, tamen usque recurret* — und in dem andern klassischen Satz zum Ausdruck kommt: *Non ex quovis ligno fit Mercurius*.

Zu diesem Standpunkt gelangte man wohl durch Beobachtung der Tatsachen des täglichen Lebens, die sich jedem aufdrängen. Denn sehen wir nicht häufig Kinder weit hinter dem Ideal zurückbleiben, das Erzieher sich von ihnen entwarfen, und wieder andere ohne besondere Veranstaltungen, allein ihrem inneren Drang folgend, ja unter den widerwärtigsten äußeren Verhältnissen, tüchtig voranschreiten und sich weit erheben über den Kreis, aus dem sie hervorgegangen sind? Also bei den einen Rückgang trotz aller erzieherischen Einflüsse, bei den anderen Fortschritt aus eigener Kraft. Wo bleibt da die gepriesene Macht der Erziehung?

Ohne Zweifel haben hervorragende Männer sich emporgearbeitet trotz mangelhafter Bildungsmittel und unvollkommener Eindrücke in der Zeit ihres Werdens. So wurde z. B. D'Alembert mit vierundzwanzig Jahren Mitglied der Akademie, wiewohl ein kümmerlicher, ungeschickter Unterricht ihn mehr gehemmt als gefördert hatte und nur die spärlichsten Hilfsmittel zu seiner Verfügung standen.

Auch wo sich große weltgeschichtliche Ereignisse vollzogen haben, ist dies nicht auf Grund, sondern sogar gegen die Erziehung geschehen. Luther hatte eine katholische Erziehung genossen, aber sie hinderte ihn nicht, der Kirche und der Gesellschaft eine entgegengesetzte Gestalt zu geben. Bismarck war durchaus in alt-konservativem Sinne erzogen worden, aber er stürzte Fürsten von ihrem legitimen Thron und gab dem Volke das allgemeine Wahlrecht.

So scheinen vielfach bei dem gereiften Geschlecht die Eindrücke der Jugenderziehung vollständig aufgehoben zu sein. Aber es scheint nur so. Es wäre falsch, auf Grund der voranstehenden Tatsachen nun ohne weiteres denen recht zu geben, die von der Macht der Erziehung geringschätzig denken. Denn auch bei dem führenden Geschlecht, das reformierend vorgeht, machen sich die Jugendeindrücke und die in der Entwicklungszeit aufgenommenen Gedankenkreise unvermeidlich geltend. Das tritt deutlich im Leben einzelner umgestaltender Persönlichkeiten hervor. So machte sich in Luther wie in Bismarck nach den Tagen des Sturmes und des Umsturzes das konservative Element, unter dessen Zeichen ihre Jugend gestanden hatte, mit wachsender Stärke geltend. Hatten sie das alte System, in dem sie groß geworden, in der Zeit ihres Tatendranges auch nur als Stempunkt benutzt, um die Welt aus den Angeln zu heben, so drängte es später wieder als bestimmender Faktor seinen Einfluß in den Vordergrund, ein Beweis dafür, daß der Mensch sich nicht von seiner Vergangenheit und nicht von den Einflüssen seiner Jugendzeit vollständig loslösen kann.

Freilich berechnen, auf eine Formel bringen läßt sich der Einfluß der Erziehung nicht. Wenn ihre Macht auch besonders stark empfunden wird, sobald es sich darum handelt, gewisse Bildungsschätze dauernd in den Lebensinhalt der Jugend hineinzuarbeiten, so kann doch nicht im einzelnen nachgewiesen werden, wie stark der Einfluß gewertet werden muß. Dazu ist die Eigenart der Menschen, selbst der zu einem Volk gehörigen, zu verschieden, als daß das Ergebnis genau festgelegt werden könnte.

Die Tatsache der Bildsamkeit der Menschennatur steht erfahrungsmäßig fest, nur ist sie offenbar bei den verschiedenen Naturen von verschiedener Tragweite. Denken wir uns die Jugend nach ihrer Begabung in drei Gruppen geschieden, und zwar so, daß die zweite, mittlere Gruppe den Durchschnitt umfaßt, die erste sich weit über sie hinaushebt in die Region des Genies, die dritte hinabsteigt bis zum Schwachsinn, so tritt klar hervor, daß die Bildsamkeit und damit der Einfluß der Erziehung in der mittleren Gruppe weitaus am stärksten ist, während er nach den beiden Extremen hin auf einer abnehmenden Linie sich bewegt.

Die Erziehung findet ihre Grenzen, ihre Schranken in der Natur der Zöglinge. Sie kann sich nicht vermessen, gegebenen Stumpfsinn in geistige Regsamkeit umzuändern, und sie will sich nicht vermessen, das Genie zu meistern. Aber beiden gegenüber verzichtet sie doch nicht auf jegliche Einwirkung, so wenig, wie sie den geborenen Verbrecher, wenn er existierte, ohne weiteres seinem Schicksal preisgeben würde. Der Pflanzen- und Tierzüchter hat unter sorgfältiger Benutzung der in Gattung und Rasse liegenden konstanten Bedingungen mannigfache Veredlungen hervorgebracht; sollte der Menschenerzieher nicht gleiche Macht besitzen, wenn er, Rassen- und individuelle Eigenart genau berücksichtigend, eine planmäßige Einwirkung auf die

physische und geistige Entwicklung der heranwachsenden Generation dauernd befolgt?

Der Glaube an diese Macht gibt ihm die Kraft, die Einsicht in die Menschennatur gibt ihm die Mittel in die Hand, seinen Einfluß zu einem bestimmenden Faktor zu machen. Wer Tier und Pflanze bis zu einem gewissen Grad in seine Gewalt bekommen und mit dem spontanen Wachstum der Natur eine künstliche Zucht verbunden hat, der wird auch am menschlichen Willen die Kunst und die Macht seines Geistes bewähren durch Verwendung der Mittel, die die gesellschaftliche Bildung gewährt, die Zucht des Willens zum Sittlichen immer mehr zu vervollkommen. Auch der Zweifler nimmt praktisch eine Freiheit des Willens an, d. h. die Möglichkeit, das Leben nach vorschwebenden Ideen zweckmäßig gestalten zu können. Es ist dies ein unverwüstlicher Glaube an die Menschenwürde. Während die Tiere der Gewalt unterworfen sind, die von den Naturgesetzen ausgeht, können wir uns durch eigene besonnene Tat über den Naturzwang erheben. Die Erfahrung zeigt bei einzelnen wie bei Völkern, daß sie durch Erziehung dahin geführt werden können, auf Grund eingehenden Nachdenkens eine erfolgreiche Selbsterziehung an sich zu vollziehen, so daß sie ihr Verhalten und ihr Schicksal bis zu einem hohen Grade in die Hand bekommen können. Durch unablässiges Vorhalten vernünftiger Motive, durch die Energie des Geistes, die durch die Erziehung hervorgerufen wird, können Fehler abgeschafft und ein zweckmäßiges Verfahren ermöglicht werden. Es ist der Geist, der sich den Körper baut. Geist und Kraft ist es, was Völkern den größten Teil ihrer äußeren Bedingungen und die Formen fortschreitenden Daseins schafft. Und solange man eine Wirkung von Geist zu Geist annehmen kann, solange wird auch der Erziehung ihr Teil zuerkannt werden.

Wer allerdings, wie Schopenhauer, die Sprödigkeit und Unbildsamkeit des Willens als metaphysische Tatsache festhält, der muß von vornherein davon absehen, erzieherisch wirken zu wollen. Nach ihm hat jeder Mensch seinen sogenannten intelligiblen, angeborenen, unänderlichen Charakter, der sich in seinem empirischen, d. h. in seinen Handlungen offenbart und durch die Erziehung nur an Erkenntnis bereichert, aber von seiner Grundrichtung nicht abgelenkt werden kann. Der Wille macht das innere, wahre, unzerstörbare Wesen des Menschen aus; der Intellekt hingegen ist ein bloßes Akzidens unseres Wesens. Der Wille ist in allen tierischen Wesen das Primäre und Substantiale, der Intellekt aber ein Sekundäres, Hinzugekommenes, ja ein bloßes Werkzeug im Dienst des ersteren. Wer demnach Schopenhauer folgt, muß sich dem trostlosen Gedanken unterwerfen, die Welt werde doch bleiben wie sie ist, und die Dinge gehen lassen, wie sie eben gehen wollen.

Zu einem ähnlichen Ergebnis gelangte man innerhalb der Biologie, zu deren Forschungsgebiet die Frage nach den Grenzen der Vererbung gehört. Nach der Lehre Darwins nahm man zwei innere Faktoren

für die Bildung der Organismen an: Vererbung und Anpassung. Während letztere ein langsamer Prozeß ist, der innerhalb einer Generation nur sehr geringe Abänderungen zustande bringt, zeigt die Vererbung in jeder Generation sehr augenfällige Wirkungen. Der Satz: Die Laster der Eltern lasten auf den Kindern, wird zum Lösungswort. Die Vererbung erscheint so allmählich, daß ein Kampf gegen ihre Macht von vornherein aussichtslos wird. Der Glaube an die Macht der Erziehung aber wird dadurch erschüttert, wenn nicht zerstört.

Das ist nicht unser Standpunkt. Wir bleiben bei dem Glauben an die Möglichkeit des Besserwerdens und deshalb arbeiten wir dafür in der Überzeugung, daß die Erziehung trotz aller Schranken und Hindernisse, die sie findet, eine Macht ist im Leben des einzelnen wie des Volkes, die wir nicht aus der Hand geben wollen; eine gestaltende Kraft in der Entwicklung des einzelnen und durch sie auch der vervollkommnung der Gesamtheit. Beide sind fähig und dazu berufen, soviel Schwierigkeiten auch mit der Arbeit der Erziehung verbunden sein mögen.

2. Äußere Einflüsse auf die Entwicklung der Jugend

Die Entwicklung des heranwachsenden Geschlechts wird von verschiedenen Faktoren teils unbewußt, teils bewußt beeinflusst. Zu ihnen gehören Natur, Familie, Umgang mit den Genossen, Zeitströmungen, Kirche und Staat, kurz die Gemeinschaft. Sie ist mehr oder weniger an der Erziehung der heranwachsenden Jugend beteiligt. Einzelne wollen geradezu, daß das kommende Geschlecht ihr folge, Maß und Gewicht für seine Entwicklung aus ihr nehme. Dabei werden mancherlei Reibungen entstehen, weil wegen der Gegensätze unter ihnen die Jugend nicht allen gleichzeitig folgen kann. In Anbetracht dieser Reibungen macht sich das Bedürfnis nach einer höheren Instanz geltend, die ausgleichend und versöhnend den Einfluß der verschiedenen Faktoren in die rechten Bahnen zu lenken vermag. Daher gilt es die Tragweite dieser Faktoren kennen zu lernen und ihr gegenseitiges Verhalten zu untersuchen.

1. Einflüsse der Natur

Gleich nach der Geburt wird das Kind von der materiellen Welt von der Natur erfaßt und beeinflusst. Die Wirkung der umgebenden Natur setzt sich dann ununterbrochen fort und fließt durch die zartesten Kanäle in die Seele des Kindes ein. Stube, Haus und Hof sind für das Kind nicht tot. Sie bestimmen den Inhalt, die Form, die Färbung, den Umfang seiner ersten Wahrnehmungen und Anschauungen. Es ist für die Entwicklung des Geistes nicht gleichgültig, ob das Kind in dumpfer Kellerwohnung, oder im freundlichen Landhaus, in der Arbeitsstätte eines Handwerkers, eines Künstlers, eines Gelehrten, oder

in der Hütte des Schiffers unter dem Brausen des Meeres aufwächst. Und wie im allgemeinen und großen der Eindruck des landschaftlichen Bildes, der Charakter der Gegend einwirkt, die Steppe anders als das Gebirge, der sonnige Süden anders als die Eisfelder des Nordens, so wirken auch im einzelnen Pflanzen und Tiere auf das Kind ein und bestimmen seine Beschäftigungen, seine Vorstellungen, seine Gefühle, seine Wünsche und Neigungen.

Ist es auch unmöglich, die tausendfachen Wirkungen einzeln aufzuführen, die aus der Welt der toten Gesteine, der lebenden Pflanzen und Tiere, aus den Bodenverhältnissen und klimatischen Unterschieden entspringen und auf das aufwachsende Kind leiblich und geistig bestimmend einwirken, so sind sie doch unzweifelhaft vorhanden und bilden eine Gesamtkraft, die, wenn sie isolierbar wäre, einen ganz eigentümlichen Menschen aus dem Kinde machen müßte.

Offenbar steht der Naturmensch weit stärker unter dem Einfluß der Natur, die ihn umgibt und mit der er zusammenlebt, als der Kulturmensch, der sich weit von der Natur entfernt hat. In dem Mauerring seiner Städte, in den endlosen, lang hingestreckten Straßenzügen hat er sich wohl die Sehnsucht nach der Natur bewahrt, aber ihrem Einfluß ist die heranwachsende Jugend nur zu sehr entzogen. Dies um so mehr, je größer die Stadtungeheuer werden, die die Jugend abschließen von dem Leben in der Natur und sie nach dieser Richtung hin ganz verarmen lassen. Dafür machen sich andere Einflüsse aus der Umgebung geltend, die aber niemals den kindlichen Umgang mit der Natur ersetzen können, niemals die zarten Fäden zu spinnen vermögen, die aus dem Weben der Natur in die feinsten Fasern der Kindesseele hinüberspielen. Deshalb ist die Jugend glücklich zu preisen, die mit der wunderbaren allgütigen Mutter Natur in enger Gemeinschaft leben und aufwachsen kann. Der Großstadtyugend wollen die Landerziehungsheime diese Möglichkeit verschaffen. Darum sind sie als gesunde Schöpfungen zu begrüßen.

2. Einfluß der Familie

»Die Familie ist die Quelle des Segens und des Unsegens der Völker«. (Luther.)

Die Einflüsse der umgebenden Natur verbinden sich mit denen der Familie, in welcher das Kind aufwächst. Die Familie gewährt dem Kinde die erste Pflege. Aber sie gibt ihm noch weit mehr: Erfahrungen mancherlei Art, Vorstellungen und Wertschätzungen. In der Familie erwacht das Kind aus dem anfänglichen Traumleben. Sein Seeleninhalt wird nach und nach immer reicher und vielseitiger. An dem Beispiel der Umgebung in der Familie wächst es empor. Und diese Eindrücke empfängt es zu einer Zeit, wo die größte Frische und Empfänglichkeit dafür vorhanden ist. Die Familie wird so zu dem ersten und zu einem außerordentlich wirksamen Faktor der Erziehung. Das Wort von einer »guten Kinderstube« birgt eine tiefe

Wahrheit in sich. »Niemand glaube die ersten Eindrücke der Jugend verwirren zu können.« (Goethe.)

Nun sind die Familien in ihrer Lebensführung, in ihrem geistigen Gehalt, in ihrem sittlichen und religiösen Anschauungen äußerst verschieden. Ja, man kann sagen, daß in den Arten des Familienlebens alle Gegensätze und zwar in verstärktem Grade gefunden werden, zu denen die Entwicklung des menschlichen Wesens fähig ist. Diese Gegensätze wirken auf das Kind um so tiefer, je länger es ohne Unterbrechung unter ihrem Einflusse beharrt.

Die Familie ist verschieden in ihren äußeren Mitteln; darnach ist ihr Vorstellungskreis oft eng oder weit; ihre Sprache dürftig, roh, ungebildet oder gelenkig, richtig, zart und edel; die Sitten und der Umgang der Familienglieder untereinander und gegen Fremde freundlich, wohlwollend und gefällig, oder mürrisch, grob, abstoßend und herb; die Gewohnheiten und täglichen Handlungen geordnet, zuverlässig, friedlich, sich gegenseitig fördernd, oder aber verworren, zerstreut, unregelmäßig, sich gegenseitig hemmend. Wie die Unordnung in den Gemütern, so drückt auch das Äußere ein Bild der Unsauberkeit, der Verwirrung und Regellosigkeit aus, oder aber wie die Ordnung im Innern, so ist auch die ganze Häuslichkeit durchsichtig, klar, geschmackvoll und gesetzvoll. Auf der einen Seite wird die Zeit des Ausruhens von der Arbeit mit Roheiten und niedrigem Genuß ausgefüllt, auf der anderen in bildendem Gespräch, im Umgang mit Werken der Literatur und Kunst. Auf der einen Seite verweilen Sinne, Gefühl, Phantasie, Verstand und Sprache allein in der beschränkten Sphäre des Greifbaren und schreiten nur aus Gewohnheit und ohne tieferen Gedankeninhalt in die Gebiete eines übersinnlichen Daseins, zuweilen vermischt mit dunkeln Stimmungen des Aberglaubens, hinüber, auf der andern Seite aber erleuchtet und erwärmt die freundliche Helligkeit eines auf göttlicher Liebe, Macht und Weisheit vertrauenden Glaubens die Tage der Woche.

So spielen sich zahllose Gegensätze im Leben der Familie ab. Durch ihren Einfluß werden auf dem Grund der Individualitäten die feinen Linien in der Gefühls- und Denkweise gezogen, in der Anschauung und im Urteil, in der Sprache und in der Gesinnung, in den Neigungen, Gewohnheiten, Affekten, Leidenschaften — im Wünschen, Fürchten und Hoffen, im Sehen, Hören und Angreifen der Dinge, in der Beachtung der Naturerscheinungen, in der Wertschätzung der Gesinnungen und Handlungen der Menschen, in den Sympathien und Antipathien, im Wählen und Verwerfen, in der Beschäftigung und im Handeln. Diese Linien, frühzeitig gezogen, werden allmählich immer tiefer ausgefurcht, bis sie diesen und keinen anderen Menschen mit ganz bestimmten Zügen aus dem heranwachsenden Kind gemacht haben. Jeder, der in seine Kindheit zurückblickt und sich in das verschlungene Geflecht der Eindrücke vertieft, denen er innerhalb seiner Familie mit ihren Übereinstimmungen und Gegen-

sätzen unterworfen war, wird ihre außerordentliche Macht und die zahlreichen Einflüsse entdecken, die von ihr ausgegangen sind.

Es ist daher leicht erklärlich, daß da, wo von Erziehung die Rede ist, immer die Familie, die Urzelle der Gemeinschaft, zuerst in Frage kommt, ihr äußerer und innerer Lebensgehalt als eine Kraft, von der die Gestaltung der Jugend wesentlich bestimmt wird. Dieser Tatsache folgend wollte Pestalozzi die Erziehung in die Hände der Mütter legen. Seitdem ist die Überzeugung nicht verloren gegangen, daß die häusliche Erziehung den Grundstein zu aller Menschenbildung legt, daß die tiefe Wirkung, welche Ordnung und Sitte des Hauses, der Familiengeist, die Überlieferungen und die Sprache der Familie auf die Seele des Kindes ausüben, durch keinerlei Veranstaltungen ersetzt werden kann. Der Vorschlag Rousseaus, die Eltern bei der Erziehung auszuschließen und diese dem Lehrer zu übertragen, um Einheitlichkeit und Folgerichtigkeit in Plan und Maßnahmen der Erziehung herzustellen, ist als ein Irrtum erkannt und zurückgewiesen worden. Aus dem gleichen Grund wandte sich Herbart gegen Fichte, weil er jedes Niederdrücken des Familiengeistes zugunsten des Staatsgeistes als tadelnswert betrachtete, eine Streitfrage, die in der Lehre von der Schulverfassung ihre Erörterung finden muß.

Wenn man aber in unseren Zeiten vielfach von einer Auflösung der Familien redet, die durch die wirtschaftlichen Verhältnisse mit einer gewissen Notwendigkeit herbeigeführt werde, so muß dieser Ansicht vom Standpunkt der Erziehung aus entgegen getreten werden. Sie wird vielmehr alle die Mächte zu Hilfe rufen, die auf eine Gesundung und Sicherung des Familienlebens abzielen. Hierher gehören in erster Linie die Bemühungen, die auf das wichtige und große Problem der Wohnungsreform abzielen, wobei die Bodenreformbewegung eine bedeutsame Rolle spielt. Wie eng die Erziehungsprobleme mit sozialen Fragen verknüpft sind, wird bei anderen Kapiteln dieses Werkes noch besonders deutlich hervortreten. Die Erziehungswissenschaft aber wird immer im Hinblick auf die Mächte, die in dem Gemeinschaftsleben sich geltend machen, zur Bescheidenheit gemahnt werden hinsichtlich des Einflusses, der von ihren Lehren ausgeht. Sie wird vor dem Irrtum bewahrt bleiben, als könne durch sie ein neues Geschlecht und damit ein neues Zeitalter in der Geschichte des Volkes heraufgeführt werden.

3. Einfluß der Genossen

Aber das Kind lebt nicht in der Familie allein. Sobald es sich vom Haus und der nächsten Umgebung entfernt, tritt es in das Gebiet eines neuen Kreises von Einflüssen, wie ihn das Leben und der Umgang bietet, der gesellschaftliche Verkehr, das Treiben auf Straßen und Märkten, kurz alles, was, aus dem Innern der Menschen heraus tretend, zu einer gewissen Allgemeinheit und Öffentlichkeit zusammenfließt.

Zunächst die Welt der Genossen, der Kameraden. Der Inhalt der Gespräche, ihre eigentümlich ausgebildete, nicht selten mit rohen und derben Ausdrücken versetzte Sprache, die Manieren, die sie untereinander pflegen, dies und manches andere macht den Geist der Kameradschaft aus, in dem kein einziges Kind sich bewegt, ohne bald hierhin, bald dorthin mitgezogen zu werden. In dieser Atmosphäre reifen schöne und gute Gedanken, Sitte und Anstand, Gemeinsinn, freiwilliger Gehorsam, edle Begeisterung. In ihr reifen aber auch gemeine Neigungen, bübische Roheiten, leichtsinnige Streiche, Tücke und Verschlossenheit, Lüge, Frechheit, überlegte Gesetzwidrigkeit. »Menschenkenntnis erwerben auch die Schüler, die einander nahe stehen. Besser wäre für manchen, er bliebe in diesem Punkt noch lange unwissend. Einen geselligen Geist erzeugen sie unter sich. Einige lernen gehorchen, wo sie nicht sollten, andere herrschen, wo es ihnen nicht gebührt. Starke Muskeln schaffen dem einen dreistes Auftreten, schaffen dem andern die Herrschaft; der schlaue Knabe weiß andere vorzuschieben, damit sie seine Anschläge ausführen. Und alle zusammen halten auf Ehrenpunkte, auf Heimlichkeit und gegenseitige Hilfe in Verlegenheiten.« (Herbart.)

Die Gewalt der Einflüsse, welche aus dem Kreis der Kameraden hervorgeht, ist groß und anhaltend und stellt sich denen zur Seite, die aus der Familie heraus erwachsen.

4. Einfluß der Zeitströmungen

Ferner sind auch bestimmte Zeitströmungen nicht ohne Einfluß auf die heranwachsende Generation. In der Kulturbewegung des Volkes treten von Zeit zu Zeit herrschende Strömungen hervor, die die Volksseele ergreifen, in denen neue Ausblicke auf neue Arbeit sich eröffnen. Solche Ausblicke sind verbunden mit Gemüterschütterungen, die weithin ihre Wellenbewegung fortpflanzen. Altes erscheint unzureichend, neu auftretenden Forderungen nicht mehr genügend. Der Drang nach Änderung und Fortbildung macht sich geltend, oder der Wunsch, das Vorhandene auszuschneiden aus dem geistigen Besitz, da es nicht mehr lebensfähig sei.

Solchen Strömungen unterliegen vor allem die Erwachsenen. Doch wäre es sehr verkehrt, zu meinen, daß nicht auch die Unmündigen davon getroffen würden. Es ist dies oft mehr als wünschenswert der Fall. Seit die Öffentlichkeit unseres Volkslebens zugenommen hat und die Schranken, die früher der Jugend im Verkehr mit Erwachsenen gezogen waren, mehr und mehr gefallen sind, nimmt diese auch teil an dem, was die Erwachsenen bewegt. Natürlich in ihrem Sinne. Aber die Atmosphäre, die sie umgibt, dringt tief in sie ein und bestimmt Richtung und Ziel der Gedanken, Wünsche und Hoffnungen. Mehr, als man denkt, steht die Jugend unter dem Einfluß der Zeitströmungen, nicht bloß unter dem Vorbild der Mode, sondern auch in geistiger Beziehung, so daß ein Teil des Gepräges, das sie annimmt,

solchem Einfluß zugesprochen werden muß. Ganz anders wertet z. B. die heutige Jugend die Welt der Antike, als dies vor 1870 der Fall war; ihre Stellung zu den alten Sprachen ist deshalb heute auch eine ganz andere, als in früheren Zeiten, ein Beispiel dafür, wie stark die Jugend von herrschenden Stimmungen beeinflusst wird.

5. Einfluß der Kirche und des Staates

Die Einflüsse, die wir bisher kennen gelernt haben, erfolgen teilweise unbewußt, ohne bestimmte Absicht, ohne Ziel. Es sind die, welche von den sogenannten verborgenen Miterziehern ausgehen. Dazu gehören die Natur, die Genossen und der Zeitgeist. In mehr bewußter Weise sucht die Familie zu erziehen; aber doch auch häufig ohne Plan, ohne Konsequenz, vielfach in unbewußter und unbeabsichtigter Weise.

Der Familie reihen sich nun zwei große Institutionen an, die in durchaus bewußter Weise Einfluß auf die heranwachsende Generation gewinnen wollen; die Kirche und der Staat.

Und in der Tat haben diese auch ein starkes Interesse daran, wie die heranwachsende Jugend gebildet wird. Die Kirche will gläubige Verehrer der Gottheit gewinnen, der Staat gehorsame und tatkräftige Bürger.

Die Kirche bemächtigt sich des Kindes in der Taufe. Mit dieser heiligen Handlung will sie das Siegel einer unsichtbaren Welt auf die Natur des Kindes drücken. Sie zeigt damit an, daß das Kind einer höheren Ordnung der Dinge angehören soll. Die Kirche erfaßt den Menschen beim Eintritt in die Welt und beim Ausgang und will, daß auch das Leben, das zwischen Anfang und Ende liegt, nach ihrer Weise ausgefüllt werde.

Nun wirkt die Kirche ihrer Natur nach direkt nur auf die Erwachsenen ein — abgesehen von den Kindergottesdiensten und dem Konfirmanden-Unterricht, wobei ein unmittelbarer Einfluß auf die Unmündigen ausgeübt wird. Da aber das geistige Leben der Erwachsenen von den Jugendeinflüssen bedingt ist, so sucht die Kirche auch in die Entwicklung der Jugend einzugreifen, und zwar in indirekter Weise durch die Familie und durch die Schule hindurch. Sie will das Leben der Familie und das Leben der Schule mit ihrem Geist durchdringen, um sich der heranwachsenden Generation zu versichern.

Von der Familie verlangt die Kirche christliche Kinderzucht und von der Schule die Überlieferung und Einprägung eines bestimmten, ihr zugehörigen Lehrgutes, und damit auch eine gewisse Einwirkung auf den übrigen Unterricht.

In der Familie setzt die Kirche die von ihr vertretenen Glaubensansichten und ein dementsprechendes Leben voraus, oder wirkt darauf hin, das eine wie das andre hervorgerufen. An den Formen und Äußerungen dieses Lebens soll das Kind teilnehmen; die Behandlung

der Kinder soll von ihm aus geregelt werden. Die Kirche erwartet hiervon viel; sie erblickt in der frühen Gewöhnung der Kinder an solches Leben und solche Formen einen sicheren Grund für die Zukunft. Und hierdurch hofft sie zugleich ihre Wirkung in der Schule zu unterstützen, die Dauerhaftigkeit, Innigkeit und nachhaltige Kraft der in der Schule überlieferten Lehren zu vergrößern.

In der Schule kann die Kirche ihren Einfluß in ähnlicher Weise auszuüben versuchen; sie kann den Religionsunterricht beaufsichtigen und das Schulleben nach gewissen ihr eigentümlichen Formen organisieren wollen.

Hierbei trifft sie aber auf die zweite Institution, die oben genannt wurde, auf den Staat, der ebenfalls den Anspruch erhebt, die Schule nach bestimmten ihm eigentümlichen Prinzipien einrichten zu wollen. Da zwei verschiedene Willen in einem Objekt zusammentreffen, so entsteht notwendig Streit, der auch in Deutschland nicht ausgeblieben und noch nicht geschlichtet ist.

Allerdings muß hierbei auf einen tiefgehenden Unterschied zwischen den Kirchen selbst aufmerksam gemacht werden, zwischen der evangelischen und der katholischen. Und dieser tiefgehende Unterschied macht sich auch notwendig auf dem Gebiet der Erziehung geltend in bezug auf die Stellung, die man der Schule innerhalb des staatlichen Lebens zuweist. Die katholische Kirche fußt auf dem Prinzip der Gebundenheit, auf der Autorität des Papsttums — die evangelische Kirche beruht auf dem Grundsatz der Freiheit der Gewissen. Die katholische Kirche will für die irrenden, schwankenden Gemüter den festen Ankergrund darbieten, an den sie sich halten, in dem sie Ruhe und Frieden finden können. Das kann nach ihr nur geschehen durch völlige Hingabe an ihre Autorität. Die evangelische Kirche kennt solch feste Verankerung nicht. Sie kann ihre Heilswahrheiten nur lehren und allenfalls zeigen, wie der einzelne sie in sich aufnehmen und zu seinem Lebensgrund erheben kann. Aber diese Arbeit muß jeder einzelne selbst in sich vornehmen, sie kann ihm durch nichts erspart werden. Daher der Glaubensinhalt mit Hilfe der Schrift ganz individuell gestaltet und hierin die innerste Befriedigung gesehen wird. Die Idee des allgemeinen Priestertums zeigt den Evangelischen ein hohes Ideal, eine große Aufgabe, die über die Forderung, welche die katholische Kirche an die einzelnen stellt, weit hinausgeht. Daher auch eine grundsätzliche Verschiedenheit in der Auffassung der Bildungsangelegenheiten.

Bei der Einweihung der wiederhergestellten Schloßkirche zu Wittenberg hat ein preußischer König das evangelische Bekenntnis abgelegt mit den Worten: »Es gibt in Glaubenssachen keinen Zwang. Hier entscheidet allein die freie Überzeugung des Herzens — und die Erkenntnis, daß sie allein entscheidet, ist die gesegnete Frucht der Reformation. Wir Evangelischen befehlen niemand um seines Glaubens willen.«

Die Reformation bedeutet die Befreiung des mittelalterlichen Menschen von jeder fremden Vermittlung seiner religiösen Beziehungen zu Gott, seien sie auch durch die Einrichtungen einer vielleicht noch so trefflichen Kirche gewährleistet. Die Gotteskindschaft des einzelnen wird in der Möglichkeit gesehen, daß er innerhalb der Grenzen der evangelischen Botschaft auf eigenem Wege fromm werde. Als Grundlage aller wahren Frömmigkeit fordert die evangelische Kirche die Innerlichkeit persönlichen Selbsterlebens, die volle Freiheit der Überzeugungsbildung, unbestechlichen Wahrheitssinn und geistige Kraftentfaltung.

Mit der religiösen Freiheit war auch die selbständige Entwicklung des Schulwesens gegeben. Durch Luther wurde die Idee des allgemeinen Priestertums verbreitet und damit freie Bahn für die geistige Entwicklung des Volkes geschaffen. Mit dieser Idee hängt es aufs engste zusammen, daß die Verwirklichung der evangelischen Gedankenwelt die Volksbildung zur Voraussetzung hat.

Je freier und eigenartiger aber das Bildungswesen in Deutschland sich gestaltete, um so mehr trat die evangelische Kirche von der Schule zurück. Die evangelische Kirche überließ sie dem Staat, sich begnügend mit der Beaufsichtigung der religiösen Jugend-Unterweisung, von der sie sogar hie und da zurückgetreten ist, weil der Staat als Kulturstaat nach ihrer Auffassung auch den Religionsunterricht pflegen und beaufsichtigen lassen kann.

Der Standpunkt der römisch-katholischen Kirche ist hierin diametral verschieden. Nach ihrer Auffassung gehört die Verwaltung der ideellen Kulturgüter ihr allein zu. Folglich ist das gesamte Erziehungs- und Bildungswesen von ihr allein abhängig, von der Volksschule an bis zur Universität. Die Schule ist nach ihr kein politicum, sondern ein ecclesiasticum. Deshalb ein heißer Kampf zwischen Staat und Kirche um die Schule.

Der Staat weiß sehr wohl, daß, je nachdem die Ansprüche der Kirche ganz und ungehindert in der Schule zugelassen oder aber beschränkt werden, eine andere Art von Bildung eintreten muß. Die evangelische Kirche steht ihm hierin bei.

Die evangelische Kirche konnte ihrer ganzen Grundlage nach nicht anders, als die Pflege der ideellen Kulturgüter freizugeben. Die Unterwerfung aller Lebens- und Arbeitsgebiete unter die Autorität der Kirche war nur solange möglich, als diese Gebiete verhältnismäßig einfach waren und die kirchlich-religiöse Anschauung alles durchdrang. So war es bei dem Beginn der Entwicklung der germanischen Welt. Als aber mit dem Eindringen des Studiums der alt-klassischen Dichter, Geschichtsschreiber, Redner und Philosophen die Geister sich freier zu regen anfangen, wurden die kirchlichen Fesseln gesprengt. Die geistige Bewegung ging über den kirchlichen Rahmen mit seinen begrenzten Anschauungen weit hinaus. Das war das Werk der Renaissance und vor allem der Reformation, welche in Verbindung mit den Universitäten die Gedankenfreiheit für die germanische Volksseele eroberte. Die

Kirche vermochte mit ihrem Glaubensinhalt die Bewegung der Geister nicht aufzuhalten. Wissenschaften und Künste bauten sich neben der Kirche an. Die Volksbildung wuchs nicht mehr im Schatten der Kirche allein, sondern auch außerhalb derselben.

Mit dieser Tatsache konnte sich die evangelische Kirche befreunden. Sie stellte ja sogar die Ausbildung ihrer Geistlichen mit der der übrigen Staatsbeamten auf eine Linie! Anders die katholische Kirche. Sie kann von ihrem Standpunkt aus keine Wissenschaft, keine Kunst, keine Bildung anerkennen, die neben und außerhalb der kirchlichen Auffassung steht. Daher der Kampf gegen den Modernismus; aber auch der Kampf mit dem Staat, der den Schutz und die Pflege der Wissenschaften und Künste als eine ihm zugehörnde Aufgabe auf sich nimmt, weil er nicht bloß Rechtsstaat, sondern Kulturstaat sein will. Dieser geht von dem Gedanken aus, daß die intellektuelle und moralische Kraft des Volkes ein Kapital ist, das im Dienste des Ganzen verwertet werden muß, um reichliche Zinsen zu tragen. Der Staat ist nicht bloß eine Institution zur Aufrechterhaltung der äußeren Ordnung durch Recht und Polizei, sondern er ist auch oberster Verwalter der ideellen Kulturgüter, so gut wie der materiellen. Zwar ist die Pflege der beiden Güter äußerlich voneinander zu trennen, da jedes ihren Aufgaben gemäß verwaltet sein will, aber in dem Staatsgedanken berühren beide einander sehr eng, sobald man sich über den Begriff des bloßen Polizeistaates erhoben hat.

Da das materielle Wohl augenfällig durch den Grad und den Umfang der intellektuellen und moralischen Kraft des Volkes bedingt ist, so kann der Staat nicht bestehen ohne Reichtum an Kenntnissen, Fertigkeiten und Kunstübungen seiner Angehörigen, die die vorhandenen Erwerbsquellen ausnutzen, neue Quellen ermitteln, die Organe der Produktion, Werkzeuge, Maschinen u. a., vervollkommen und den öffentlichen Verkehr nach volkswirtschaftlichen Grundsätzen regeln.

Demnach ist die geistige Regsamkeit der Bürger für den Staat von größter Bedeutung. Diese Bedeutung steigt, je mehr der Wettkampf unter den Völkern zunimmt, je mehr die Bevölkerung anwächst und nach neuen Arbeitsgebieten sucht. Die Not der Erhaltung treibt den Staat an, die Sorge für die Bildung der heranwachsenden Geschlechter als eine seiner wesentlichsten Aufgaben zu betrachten.

Der Staat kann sie ferner auch deshalb nicht aus dem Auge verlieren, wenn er an die Arbeitskräfte denkt, die er zur Geschäftsführung im Militärwesen, in den Finanzen, in der Rechtspflege, Polizei usw. nötig hat. Der Staat bedarf einer großen Zahl von Beamten für sehr verschiedenartige Leistungen, von denen keine ohne Kenntnisse und Fertigkeiten zustande kommt. Die Summe dieser Güter muß stetig erhalten, erneuert, vergrößert und vervollkommenet werden.

So ist der Staat seit der Reformation Verwalter der Kulturgüter geworden. Er teilt sich mit den Familien und der Kirche in die Pflege des religiösen und des sittlichen Geistes. Aus dem Recht, die

Staatsämter zu besetzen und die gesamte Kulturarbeit zu überwachen, leitet der Staat die Pflicht ab, die Bildung der heranwachsenden Generation zu besorgen und die Schulgesetzgebung zu regeln. Er ist die oberste Zentralstelle, in der alle auf die Bildung des Volkes berechneten Einrichtungen zusammenlaufen.

Endlich muß noch daran erinnert werden, daß der Staat ein berechtigtes Interesse daran hat, daß die Bildung der Jugend nicht eine seinen Zielen entgegenlaufende Richtung einschlägt. Darum will er die Stellung, die ihm die Reformation gegeben, festhalten und die Erziehung der Jugend als eine Angelegenheit betrachten, die den Absichten und Zwecken der nationalen Kulturgemeinschaft zu dienen hat. Daß dabei das politische Parteiwesen sich in die Erziehung der Jugend einzumischen sucht, wird an anderer Stelle, bei der Besprechung der Schulverfassungstheorie, ausführlich untersucht.

Wenn wir so die Reihe der Faktoren überblicken, die ihren Einfluß in der Erziehung geltend zu machen suchen, sehen wir verschiedene Strahlen von entgegengesetzten Seiten wie in einem Brennpunkt zusammentreffen. Durch diese Faktoren erhält die Erziehung des Volks bewußt oder unbewußt eine bestimmte Richtung. Es fragt sich, inwieweit sie dazu berechtigt und befähigt sind. Denn einige von ihnen wirken an und für sich planlos und unsicher, andere wohl nach klar erkannten, aber sich widersprechenden Zielen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit eines Erziehungssystems, daß sich zwar an die im Volksleben, in der staatlichen und kirchlichen Organisation gegebenen Bedingungen anschließen muß, wenn es Leben erzeugen soll, aber über dem Widerstreit der Kräfte einen festen Stützpunkt einzunehmen hat, damit sie in planvoller Weise gelenkt werden. Dies wird den unbewußten Faktoren gegenüber verhältnismäßig leicht sein. Schwieriger ist die Frage nach der Stellung zur Familie, Kirche und Staat. Aber gerade hierbei macht sich das Bedürfnis geltend, einen Standort zu finden, der ausgleichend wirken und, die berechtigten Ansprüche anerkennend, eine friedliche Zusammenarbeit dieser Faktoren herbeiführen kann.

Diesen Standort hat das System der Pädagogik zu bestimmen, indem es klare Begriffe aus dem Wirrwar bloßer Meinungen und Ansichten herausarbeitet. Damit wird erfahrungsgemäß eine große Hilfe für die Erkenntnis der Erziehungsfragen und eine erfolgreiche Erleuchtung für das Handeln gegeben. Klare Begriffe, zu einem System geordnet, sind wie Maschinen, welche schwierige und verwickelte Aufgaben vereinfachen und damit überwinden.

Die Erziehung wird nur dann ihre volle Kraft zu äußern vermögen, wenn sie zielbewußt, konsequent und planvoll gehandhabt wird. Das führt aber auf die Notwendigkeit einer Pädagogik, die diese Hilfe leisten kann, indem sie, die Bedeutung der Erziehungsfaktoren untersuchend, jedem die rechte Stellung anweist, wobei die Maßnahmen zur Brechung der schädlichen Einflüsse verdeutlicht werden müssen

3. Von der Bildsamkeit

Eine vieltausendjährige Erfahrung führt uns die Bildsamkeit der menschlichen Natur deutlich vor Augen. In der Emporentwicklung der Menschheit hat neben anderen Faktoren der Einfluß des mündigen Geschlechts auf die heranwachsende Jugend immer eine bedeutende Rolle gespielt. Die Tatsache der Bildsamkeit und damit die Möglichkeit einer Beeinflussung steht also fest. Sie tritt uns bei allen Organismen entgegen, freilich in sehr verschiedener Weise.

Wir kennen den Eingriff des Gärtners in das Leben und die Entwicklung der Pflanze; wir sehen die Ergebnisse dieses planmäßigen auf ein bestimmtes Ziel gerichteten Eingriffes vor uns. Wir gewahren, wie neue Eigenschaften sich bilden, die festgehalten und vererbt werden.

In ähnlicher Weise greift der Mensch in das Leben der Tiere ein. Die wunderbaren Erfolge der Dressur, die der natürlichen Entwicklung wirksam entgegentritt, setzen uns oft in Erstaunen. Allerdings ist dies Bemühen teilweise nur auf die Gegenwart berechnet, von zufälligen Zwecken der Menschen abhängig. Wo aber die Zählung einsetzt, kommt auch Vergangenheit und Zukunft in Betracht. Auch hier greift der menschliche Wille organisierend in die Welt der Organismen ein. Freilich findet er an der Natur der Pflanzen wie der Tiere gewisse unübersteigliche Schranken. Wie erst da, wo es sich um Erziehung von menschlichen Geschöpfen handelt.

Hier macht sich für den Erzieher ein mächtiger Faktor geltend, der bei der Aufzucht von Pflanzen und Tieren fehlt: der eigene bewußte Wille des zu Beeinflussenden, mit einem Wort die Persönlichkeit dessen, der erzogen werden soll. Pflanzen und Tiere sind unpersönlich, die Gesellschaft überpersönlich. In der Erziehung aber treffen zwei Persönlichkeiten zusammen: die gewordene des Erziehers und die werdende des Zöglings. Ein Glück, wenn beide in Liebe und Freundschaft sich finden. Ein Mißgeschick, wenn beide gegeneinander streben. Und es kann dies geschehen und geschieht nicht selten. Denn die werdende Persönlichkeit ist keine tabula rasa, auf der der Erzieher einritzen könnte, was ihm beliebt, sondern es ist Tatsache, daß diese Persönlichkeit bereits vielerlei mitbringt, wenn sie unter den Einfluß der Erziehung gestellt wird.

Hierin liegen Grenzen für die Erziehung. Sie bestehen in der Beanlagung, die der einzelne mit auf die Welt bringt und in dem, was das Kind erworben hat, ehe es einer planmäßigen Beeinflussung unterworfen wird. Wie weit die Bildsamkeit gegenüber den durch die Natur und die Umgebung festgelegten Zügen der heranwachsenden Persönlichkeit reiche, dies ist die Frage.

Sie läßt sich nicht in abschließender Weise lösen. Daher rührt auch die Verschiedenheiten der Antworten, die bisher gegeben worden sind. Sie bewegen sich, wie wir gesehen haben, zwischen zwei

Extremen, zwischen der Annahme einer unbegrenzten Bildsamkeit und der Überzeugung von der Machtlosigkeit der erzieherischen Einflüsse.

Im allgemeinen konnte darauf verwiesen werden, daß der Einfluß der Erziehung nicht nach den geistig Minderwertigen zu bemessen ist; denn noch nie ist es einem Erzieher gelungen, natürliche Stumpfheit in geistige Leistungsfähigkeit zu verwandeln. Ebenso wenig können wir bei denen viel erreichen, die eine so kraftvolle persönliche Eigenart als Gottesgeschenk mitbringen, daß die Erziehung allenfalls abzuhalten, aber wenig zu geben vermag. Die große mittlere Masse dagegen, die zwischen diesen beiden Gruppen liegt, bietet der Erziehung eine erfolgreiche Aufgabe. Hier kann sie in der Tat Triumphe feiern, teils die natürliche Beanlagung benutzend, teils sie bekämpfend, je nachdem sie auf der Linie des angestrebten Erziehungszieles liegt.

Damit treten wir der Frage der Beanlagung näher, die uns mitten in die Psychologie hineinführt, während die Frage nach dem Erziehungsziel zur Heranziehung der Ethik nötigte.

Sobald man dem Wesen der natürlichen Mitgift, die man als Anlage bezeichnet, näher tritt, sieht man sich zuerst vor die Untersuchung über das Geheimnis der Seele in Verbindung mit dem Körper gestellt. Und wie der Erzieher einen Standpunkt unter den ethischen Auffassungen suchen und finden muß, so auch unter den psychologischen Ansichten der Philosophen und Naturforscher.

1. Vom Wesen der Seele

Es erscheint hier ebenso geboten, die hauptsächlichsten Betrachtungsweisen zu durchlaufen, wie es innerhalb des ethischen Gebietes geschehen ist. Während wir aber hier zu gesicherten Forderungen gelangen konnten, die, aus der Geschichte des menschlichen Gemeinschaftslebens abgeleitet, im sittlichen Bewußtsein, in den Forderungen der praktischen Vernunft festen Boden erhielten, bleiben wir in bezug auf das Wesen unserer Seele in ihrem Verhältnis zum Körper trotz vielhundertjähriger Denkversuche ganz im Ungewissen. Es denkt, es fühlt, es will in uns — aber was ist dieses Es? Wie die See bald in ruhiger Größe daliegt, bald stürmend und schäumend ihre Wellen wirft, so auch unser Inneres, an dessen Stille wir uns erfreuen, unter dessen Stürmen wir leiden. Die Äußerungen dieses Inneren kennen wir sehr gut, aber von ihrem Träger wissen wir nichts. So oft auch das »Erkenne dich selbst«, nicht im moralischen, sondern im psychologischen Sinne auf das Innere des Menschen zurückgewandt wurde, so oft haben wir Enttäuschungen erlebt.

Die Lösungsversuche, die der menschliche Geist in bezug auf sich selbst unternommen hat, lassen sich der deutlichen Übersicht halber in drei Perioden gliedern:

1. Die Periode des naiven Materialismus. Körper und Seele werden nicht unterschieden. Standpunkt der Naturvölker. Standpunkt des Kindes.

2. Herrschaft des theologischen und des philosophischen Dualismus. Körper und Seele zwei voneinander grundverschiedene Substanzen. Descartes.

3. Hypothesen des Monismus. Körper und Seele sind wohl verschieden, aber zusammengehörige Erscheinungen einer Grundsubstanz. Von Spinoza bis jetzt.

Diese Gruppierung in drei einander folgende Perioden deutet zugleich einen Fortschritt an. Dem Naturmenschen liegt es fern ebenso wie dem Kinde, sein Wesen in Seele und Leib zu zerlegen und jene etwa als etwas Höheres dem Körper gegenüber zu stellen. Der letztere spielt vielmals die Hauptrolle. Die körperlichen Vorzüge werden vor allem geschätzt. Leibesgröße und Muskelkraft sichern den Vorrang. Im Leib wird die ganze Persönlichkeit gesehen. Die räumlich umgrenzte Leibesgestalt ist dem Kinde wie dem Naturmenschen sein Ich.

In eine höhere Auffassung tritt der Mensch ein mit der Selbstbesinnung, in der das Bewußtsein einer grundlegenden Verschiedenheit zwischen dem Geistigen und dem Körperlichen sich geltend macht. Das erstere wird als das eigentliche Wesen, der Leib als dieses Wesens Hülle und Werkzeug betrachtet. Der vernunftlos erscheinenden Bewegung der Dingwelt gegenüber tritt die eigene denkende und Zwecke setzende Regsamkeit bedeutsam hervor. Die Körperlichkeit hat der Mensch mit den Dingen gemeinsam. Was ihn vor diesen auszeichnet, muß ein Neues, ein Höheres, ein Wesen ausgezeichneter Art sein. Die Dinge und Personen schwinden dahin, vergehen und entziehen sich unseren Blicken, aber die Erinnerung an sie bleibt in unserer Seele. Sie ist das eigentlich Wesentliche und Wertgebende.

Die Anschauung verbindet sich nun mit ethischen und religiösen Betrachtungen. Das Seelische ist das Göttliche in uns, das, was uns mit dem Ewigen verbindet, uns über alle Geschöpfe weit hinaushebt und bestimmte Forderungen an unsere Lebensführung stellt.

Der theologische Dualismus wird dann vom philosophischen aufgenommen und in eigenartiger Weise gestaltet. Dies geschah durch Descartes († 1650).

Somit war die Welt der Erscheinungen zerrissen in zwei Teile: Seele und Leib; Geistiges und Körperliches. Dabei konnte sich aber der in uns lebende Drang nach einheitlicher Erfassung der Welt und ihrer Erscheinungen nicht beruhigen, zumal bei dieser Auffassung die Einwirkung des Geistes auf den Körper schlechterdings nicht begreiflich wird.

Mit dem Schein-Monismus des Spinoza beginnt die Reihe der Denkversuche, die auf eine Erklärung des Körperlichen und Seelischen in ihrer Zusammenfassung durch eine höhere Einheit gerichtet sind. Sie werden wirksam unterstützt durch die naturwissenschaftlichen Untersuchungen, durch die Fortschritte in Anatomie und Physiologie, die sich in steigendem Maße den psychologischen Forschungen aufdrängen

und Einfluß gewinnen. Aus dieser Richtung erhält der Monismus die stärksten Stützen.

Verfolgen wir in kurzen Umrissen diese dreifache Entwicklung, wobei die neueren Anschauungen etwas eingehender betrachtet werden sollen, wie sie für die pädagogische Orientierung in erster Linie in Betracht kommen.

1. Erste Periode.

Bei den Griechen hebt die psychologische und physiologische Untersuchung an. Von ihnen gehen, wie auch auf anderen Gebieten, die ersten Anregungen aus. In den ältesten Zeiten der griechischen Kultur, etwa 600 v. Chr., wird die Seelenfrage immer nur im Anschluß an Erörterungen über die äußeren Naturerscheinungen behandelt. Die umgebende Natur, das Belebte, das Veränderungen Unterworfenen zieht zunächst die Aufmerksamkeit des denkenden Menschen auf sich. Im Zusammenhang mit den Naturanschauungen haben die griechischen Naturphilosophen dann auch die Seelenprozesse berührt. Einmal wurden die psychischen Eigentümlichkeiten auf die ungleichartige Zusammensetzung des Blutes zurückgeführt; andere sprachen von Seelenatomen, die immer zwischen je zwei Körperatomen eingefügt seien. Ihnen schrieb man eine besondere Glätte, Feinheit und Abrundung zu. Wieder andere betrachteten die Seele als etwas Luftartiges, das bei der Geburt mit der äußeren Luft in die Lungen eindringt und sich im ganzen Körper verbreitet. Daneben wurden auch Beziehungen zum Feuer angenommen.

Bei Plato (360 v. Chr.) und Aristoteles (345 v. Chr.) tritt nun insofern ein Fortschritt ein, als zu einer feineren Unterscheidung der Lebensprozesse vorgedrungen und bestimmte Gruppen seelischer Erscheinungen gebildet werden. So teilt Plato alles Psychische in drei Abteilungen. Die erste enthält das, was der Mensch mit den Tieren gemeinsam hat; die zweite das, wodurch der Mensch mit den Göttern verwandt und unsterblich ist; die dritte das, was Plato für ein Verbindungsglied zwischen den beiden ersten Gruppen hält. Jeder Gruppe legte er ein eigentümliches Prinzip zugrunde, aus dem die dazu gehörigen Tatsachen herfließen. Das Prinzip der ersten Gruppe ist von leidenschaftlicher, wilder Natur. Ihm entsprechen die tierischen Triebe und Begierden. Das zweite, dem Göttlichen verwandte Prinzip äußert sich als vernunftmäßiges Denken. Das dritte, zwischen den beiden anderen stehend, ist von doppelter Natur. Es äußert sich als kräftiges Begehren, mutiges Handeln, rastloses Vorwärtstreben, kann sich aber ebensowohl dem tierischen als dem vernünftigen Prinzip anschließen und dienstbar machen. Dieser Einteilung entspricht die spätere Unterscheidung zwischen niederen und oberen Vermögen der Seele.

So stellt Plato eine Zwischenform zwischen der Vergänglichkeit der Materie und der zeitlosen Konstanz der objektivierten Gattungsbegriffe oder Ideen hin. Auf die Entwicklung der in der Anlage vor-

handenen Allgemeinbegriffe ist das Streben der menschlichen Seele gerichtet. Daß sie es kann, verdankt sie ihrer Vernunft, ihrer Präexistenz; mit ihren anderen Teilen, der sinnlichen Begierde und der Willenskraft ist sie im Irdischen verstrickt. Platons Psychologie ist so aufs engste mit seiner Ideenlehre und ihrer ethischen Nutzenanwendung verbunden, nur von hier aus verständlich.

Aristoteles hält sich von moralisierenden Betrachtungen ziemlich frei; er nimmt die genetische und vergleichende Methode zu Hilfe und setzt an Stelle der spekulativen die empiristische Untersuchungsweise. Infolge einer genauen Unterscheidung zwischen dem Toten und dem Lebendigen faßte er die das letztere charakterisierenden Eigenschaften, wie sie sich an Pflanzen, Tieren und Menschen zu erkennen geben, in der allgemeinen Vorstellung des Lebens zusammen. Für je eine Eigenschaft, welche das Lebendige charakterisiert, setzte er dann gleichfalls ein Prinzip, welches die dazu gehörigen Lebenserscheinungen bewirkt. Ein solches Lebensprinzip, eine solche Psyche, heißt, solange sie noch nicht beseelend und organisierend tätig ist, eine Dynamis, ein bloß erst als Vermögen existierendes Prinzip. Nach seinem Übergang in Wirksamkeit wird es Energie, d. h. ein als Kraft wirkendes Prinzip genannt. Solcher Prinzipien unterscheidet Aristoteles vier Arten. Die niedrigeren sind die im Pflanzenreich herrschenden Seelen, welche Ernährung, Wachstum und Fortpflanzung bewirken. Über ihnen stehen die empfindenden und wahrnehmenden Seelen, welche durch ihre aus der rohen Materie heraus gestalteten Organe, Bewegung und Ruhe, Gestalt und Größe, Zahl und Zweck wahrnehmen, dabei auch eine Art von Phantasie, Gedächtnis und Erinnerung besitzen. Als eine dritte Klasse von Prinzipien folgen diejenigen Seelen, welche begehren und verlangen, Bewegungen und Folgen hervorbringen oder zurückhalten. Die beiden letzteren Prinzipien erzeugen in Verbindung mit dem ersteren das im Tierreich herrschende Leben. Die vierte und höchste Stelle nehmen die denkenden Seelen ein. Sie sind von doppelter Natur. Einerseits wird die denkende Seele von den anderen Prinzipien beeinflusst und ist in ihrer Tätigkeit durch sie bedingt. Andererseits kann sie aber auch rein von sich aus wirken und offenbart sich in diesem Falle praktisch und theoretisch, handelnd und denkend als Vernunft. Der Mensch führt in einem einheitlichen Zusammensein aller vier Prinzipien gleichzeitig ein Pflanzen-, ein Tier- und ein spezifisches Menschenleben.

Diese aristotelische Klassifikation bildet den Ausgangspunkt für die psychologische Theorie der Seelenvermögen, die ja noch heute trotz Herbart hie und da vertreten wird. Andererseits hat Aristoteles durch Entdeckung der Assoziationsgesetze den ersten Grundstein zu einer Theorie des psychischen Geschehens gelegt und der empirischen Psychologie durch seine Beobachtungen über Gedächtnis, Traumbilder, Sinnestäuschungen, Affekte, Leidenschaften, begriffliches Denken usw. wertvolle Unterlagen gegeben.

Daneben laufen die Anfänge physiologischer Annahmen und Untersuchungen her. In den ältesten Zeiten sind die Beziehungen zwischen Gehirn und Seele ganz unbekannt. In den homerischen Gesängen wird die Seele in das Zwerchfell und in das Herz, niemals in den Kopf verlegt. Alkmäon von Croton, ein Zeitgenosse des Pythagoras, soll zuerst ausdrücklich gelehrt haben, daß unser Gehirn Sitz der hauptsächlichsten seelischen Prozesse sei. Sinnesstörungen, krankhafte Geisteszustände erklärt er damit, daß das Gehirn zu warm oder zu kalt, zu feucht oder zu trocken sei. Auf Pythagoras wird die Annahme zurückgeführt, daß der denkende Teil der Seele im Gehirn, der fühlende im Herz seinen Sitz habe, eine Annahme, die sich lange erhalten und im gewöhnlichen Sprachgebrauch »Kopf und Herz« noch jetzt anklingt.

Die Fortschritte der anatomischen Forschung verbreiteten nach und nach mehr Licht auf das Verhältnis zwischen Seele und Körper. Herophilus (300 v. Chr.) entdeckte die peripherischen Nerven; er unterschied zwischen sensiblen und motorischen, empfindenden und bewegendenden Nerven und verfolgte sie bis zum Gehirn. Den Sitz der Seele verlegte er in den sogenannten vierten Ventrikel, einen Hohlraum unterhalb des Kleinhirns gelegen. Ein jüngerer Zeitgenosse des Herophilus, Erasistratus, führte die Denktätigkeit des Menschen auf die stärkere Oberflächenentwicklung, die sogenannten Furchen und Windungen des Gehirns zurück, eine Wahrheit, die zweitausend Jahre später wieder entdeckt und wissenschaftlich bewiesen wurde.

Die naturwissenschaftlichen Ergebnisse übten aber damals keinen nennenswerten Einfluß auf die allgemeinen Anschauungen aus. Diese standen teils unter dem Eindruck des Aristoteles, teils unter dem der Stoiker. Letztere betrachteten die eingeatmete erwärmte Luft, das Pneuma, nicht nur als Prinzip des Lebens, sondern auch als Prinzip der Seelentätigkeit. Die Seele wurde als ein besonders feines Pneuma aufgefaßt und ihr Sitz in die linke Herzkammer verlegt. An diese Lehre knüpfte der letzte große Anatom und Physiolog des Altertums an, Galen († um 200 n. Chr.). Sein Seelenpneuma sammelt sich aber nicht im Herzen, sondern in den Höhlen des Gehirns. Dabei will er aber nicht entscheiden, ob dies Pneuma die Seele sei, oder nur ihr erstes, unmittelbares Organ.

2. Zweite Periode.

Die ältere christliche Theologie zeigt damit Anknüpfungspunkte auf. Schon im alten Testament begegnet uns nicht selten der Hauch, der Atem als Prinzip der Seelentätigkeit. Auch bei Philo (25 v. Chr.) tritt uns das Pneuma entgegen, aber als etwas Eigenartiges, das von der Materie verschieden in Beziehung zu Gott gesetzt ist.

Damit wird eine gewaltige Denkwälzung, die schon von Plato und Aristoteles eingeleitet worden war, fortgeführt und vom Christentum in konsequenter Weise vollzogen. Das Pneuma wird zum Geist

und tritt zur Materie in schroffen Gegensatz. Das Christentum kümmert sich nicht um die wissenschaftliche Erfassung der Seele, sondern ihm ist das Verhältnis der Einzelseele zu Gott und ihre Erlösung das Wichtigste. Das psychologische Interesse ist von dem religiös-ethischen ganz aufgesogen. An die Stelle der Frage nach der Erkenntnis der Seele tritt die nach ihrer Läuterung.

Daraus wird zugleich erklärlich, warum die anatomische und physiologische Forschung das ganze Mittelalter hindurch ruhte. Die Beziehungen der Seele zum Leibe werden als sekundäre behandelt; die innere Erfahrung bildet den Schwerpunkt. Man leuchtet in die Abgründe der Seele, analysiert sorgfältig alle Gemütszustände, um durch innere Selbsterziehung der göttlichen Vergebung teilhaftig zu werden. Die psychologische Forschung ruht zwar nicht, aber von einem durchgreifenden Fortschritt kann keine Rede sein, weil die kirchliche Metaphysik die Geister beherrscht.

Der religiöse Dualismus, der von ihr gelehrt wird, wird dann von Descartes († 1650) zu einem philosophischen ausgebildet. Leib und Seele sind nach ihm zwei grundverschiedene Substanzen, die nichts miteinander zu tun haben. Der Körper hat eine Grundeigenschaft, die Ausdehnung; der Geist die des Denkens. Die Mannigfaltigkeit der materiellen Erscheinungen hat ihren Grund in räumlichen Lage- und Bewegungsverhältnissen. Das Denken ist eine Eigenschaft der Seele, nicht die Lebenskraft des Leibes. Das leibliche Leben ist ein rein materieller Vorgang. Der Geist ist eine spontane Kraft; in ihm liegen die Gedanken keimartig, die Ideen sind angeboren. Den Tieren geht vernünftiges Denken ab; sie sind seelenlose Maschinen, deren scheinbar geistiges Leben auf materiellen Vorgängen, auf Bewegungen der Materie beruht.

Seinen Lehren folgte die Kritik auf dem Fuße. Wenn das Leben der Tiere auf rein physikalischen Prinzipien beruht, dann ist auch der Mensch ein bloßes Maschinenwesen. Geschieht das, was das klügste Tier tut, von körperlichen Prinzipien aus, dann auch das, was törichte Menschen tun. Gegen die angeborenen Ideen wird der Satz aufgestellt, daß die Seele eine *tubula rasa* sei, daß nichts im Geiste sich befinde, was nicht zuvor in den Sinnen gewesen. Endlich berief man sich auf den Satz, daß Gleiches nur auf Gleiches wirken könne. Der materielle Leib und die immaterielle Seele ständen aber tatsächlich in Wechselwirkung. Wie sei sie denkbar bei der scharfen Gegenüberstellung des Descartes?

Hierauf wurde geantwortet, daß das vereinende Prinzip zwischen Leib und Seele außerhalb des Menschen liege. Durch wunderbare Eingriffe Gottes wurde die Verbindung zwischen den beiden Welten fortwährend hergestellt. Leibniz († 1716) gibt eine andere Lösung. Der göttliche Künstler hat das Triebwerk aufgezogen, das eine prästabilisierte Harmonie darstellt. Die Seele bildet das Zentrum einer Schar von Monaden, aus denen der Leib zusammengesetzt ist.

Bei Spinoza († 1677) tritt uns dann ein neuer Versuch entgegen, das psychophysische Grundproblem zu lösen. Er lehrt, daß die Zweifelt, materiell Ausgedehntes und Psychisches, Attribute derselben einen Substanz seien, welche Gott oder der Natur zugeschrieben werden. Damit gibt er uns aber nur eine logische Unterordnung unter einen dritten Begriff, der ein reines Wort ist. Seine Metaphysik mit ihrem Parallelismus des Körperlichen und Geistigen stellt nur einen Schein-Monismus dar. Die Doppelreihe der materiellen und psychischen Prozesse bleibt bestehen. Das Störende und Rätselhafte wird zwar durch seine Hypothese gemildert, aber das Problem nicht gelöst.

3. Dritte Periode

Nunmehr treten Versuche auf, die mit dem Monismus ernst machen wollen. Auf zwei Wegen wird die Einheit gesucht: einmal wird dem Materiellen, das andere Mal dem Seelischen der Vorrang zuerkannt. Danach unterscheidet man die Richtung des Materialismus und die des Spiritualismus.

a) Der materialistische Monismus

Der neuere Materialismus geht zurück auf die Lehre de la Mettries († 1751). Die psychischen Prozesse sind nach ihm Produkte des Gehirns, wie die Bewegungen ein Produkt der Muskeln. Der Unterschied liegt nur darin, daß die feinere Zusammensetzung des Gehirns ein feineres Resultat ergibt. Das geistige Geschehen ist nicht anders wie das physische aus der Bewegung der Materie zu erklären, es ist nur die feinste Bewegungsart. Der Gedanke ist eine Bewegung des Gehirnstoffs, wie die Galle ein Produkt der Leber.

Diese Richtung wird gestützt durch die Arbeiten der Anatomen und Physiologen des 18. Jahrhunderts, die dem Seelen-Organ im Gehirn nachforschten. Kaum einen Teil des Gehirns gibt es, der nicht als Sitz der Seele angesprochen worden wäre, bis Kant hervorhob, daß es an empirischen Daten fehle, um den Ort der seelischen Prozesse innerhalb des Gehirns zu bestimmen. Die Aufgabe, den Sitz der Seele zu bestimmen, führe auf eine unmögliche Größe.

Mit Gall († 1828), dem vielgenannten und oft verspotteten, wurde ein weiterer Fortschritt eingeleitet, da er die Hirnphysiologie auf eine feinere Hirnanatomie gründete mit Hilfe des Experiments, pathologischer Beobachtung und vergleichender Anatomie. Er sah, wie die Großhirnrinde mit ihren Fugen und Windungen in den engsten Beziehungen zu den psychischen Erscheinungen steht. Und er behielt recht darin, trotz des Widerspruchs der Anatomen und Napoleon I., der Galls Lehren als materialistisch verfolgte und für germanische Träumereien erklärte. Aber nach der wissenschaftlichen Ächtung Galls ruhte die Forschung nicht. 1840 wurden die engen Beziehungen der Großhirnrinde zu den psychischen Vorgängen festgestellt und danach der Irrtum, als ob alle Teile der Großhirnrinde gleichwertig seien,

durch die Lokalisationslehre berichtigt. Jedem Abschnitt der Großhirnrinde kommt eine besondere Beziehung zu ganz bestimmten psychischen Vorgängen zu. Sprach-, Hör-, Seh-, Bewegungszentren usw. sind an besondere Bezirke gebunden. Ebenso die Erinnerungsbilder und Allgemeinvorstellungen, die Gefühle und Willensakte, wenn auch im einzelnen die Ansichten noch vielfach auseinandergehen, manches als Hypothese angesehen werden muß.

Bei diesen engen Beziehungen zwischen Gehirn und Seele lag der Gedanke nahe, die dualistische Ansicht aufzugeben und unter Verneinung des Seelischen nur eine Grundsubstanz, die Materie, anzunehmen. So viel Anhänger die Lehre des psychologischen Materialismus namentlich unter Naturforschern und Ärzten auch fand, so konnten doch die Schwächen dieser Hypothese nicht lange verborgen bleiben. Man sah ein, daß sie, anstatt geeignete Hilfen für die Lösung des Seelenproblems an die Hand zu geben, vielmehr geeignet war, die Schwierigkeiten zu vermehren.

Zunächst wurde hervorgehoben, daß die geistigen Zustände nicht in Bewegungs-Vorgängen bestehen. Der Berliner Naturforscher Du Bois Reymond legte dies in nachdrücklicher Weise klar. In seiner berühmten Abhandlung »Über die Grenzen des Naturerkennens« (Leipzig 1872) vertritt er die Ansicht, daß das Bewußtsein aus seinen materiellen Bedingungen nicht erklärbar ist und daß es der Natur der Dinge nach aus diesen Bedingungen nie erklärbar sein werde. Wäre man dahin gekommen, daß die mit den geistigen Vorgängen der Zeit nach stets, also wohl notwendig damit zusammenfallenden physischen Vorgänge vollkommen durchschaut würden, so wäre dies ein hoher Triumph der Wissenschaft, nämlich wenn wir etwa zu sagen wüßten, daß bei einem bestimmten geistigen Vorgang in bestimmten Ganglienkugeln und Nervenröhren eine bestimmte Bewegung bestimmter Atome stattfinde. Es wäre grenzenlos interessant, wenn wir so mit geistigem Auge in uns hineinblickend die zu einem Rechenexempel gehörige Hirnmechanik sich abspielen sähen wie die Mechanik einer Rechenmaschine, oder wenn wir auch nur wüßten, welcher Tanz von Kohlenstoff, Wasserstoff, Stickstoff, Sauerstoff, Phosphor und anderen Atomen, der Seligkeit musikalischen Empfindens entspräche. Was aber die geistigen Vorgänge selbst betrifft, so zeige sich, daß sie bei genauester Kenntnis des Seelenorgans uns ganz ebenso unbegreiflich wären, wie bisher. Im Besitz dieser Kenntnisse ständen wir vor ihnen wie vor einem völlig Unvermittelten. Die höchste, eindringendste Kenntnis des Gehirns enthülle uns nichts als bewußtlose Materie; durch keine zu ersinnende Anordnung oder Bewegung materieller Teilchen aber lasse sich eine Brücke ins Reich des Bewußtseins schlagen. Es sei durchaus und für immer unbegreiflich, daß es einer Anzahl von Kohlenstoff- usw. Atomen nicht sollte gleichgültig sein, wie sie liegen und sich bewegen. Und in keiner Weise sei einzusehen, wie aus ihrem Zusammenhang das Bewußtsein entspringen könnte. Sollte ihre Lagerungs- und Bewegungsweise nicht gleichgültig sein, so müßte man sie sich nach

Art der Monaden schon einzeln mit Bewußtsein ausgestattet denken. Damit wäre aber das Bewußtsein weder überhaupt erklärt, noch für Erklärung des einheitlichen Bewußtseins des Individuums das Mindeste gewonnen. Die vollständige Enträtselung der höchsten Probleme der Körperwelt geben nicht den geringsten Aufschluß über das Zustandekommen auch der niedersten geistigen Vorgänge.

Zu gleichem Resultat kommt auch W. Wundt. Nach ihm ist die Ansicht durchaus zu verwerfen, die dahin geht, daß, wenn erst eine vollständige Einsicht in die Mechanik unseres Nervensystems gewonnen worden sei, die zugehörige Mechanik unseres Geistes sich von selbst ergeben müßte. Hiernach würde man dann nur jeden Gehirnvorgang in den ihm entsprechenden psychischen Vorgang übertragen müssen. Wo aber, fragt Wundt, soll, nachdem jene ideale Gehirnmechanik wirklich zustande gekommen, die Gewißheit hergenommen werden, daß irgend ein spezieller Gehirnvorgang einem bestimmten psychischen Akt entspricht? Man könne von der Physiologie des Gehirns eine so vollständige Kenntnis wie von dem Mechanismus einer Taschenuhr besitzen und doch nebenbei unsere Vorstellungen und Gefühle in die Leber verlegen. Damit solle aber nicht gering geachtet werden, was in der neueren Zeit die pathologische Beobachtung an der Hand anatomischer Untersuchung geleistet. Die Beobachtung über die Störung der Sprache bei gewissen Gehirnverletzungen, die rationelle Behandlung der Gehirnpathologie durch die neuere Psychiatrie seien auch psychologisch von unschätzbbarer Bedeutung. Aber selbst für den Physiologen und Pathologen gewinnen die Resultate vielfach erst mit Hilfe der psychologischen Interpretation Wert, und mit manchen Resultaten könne man bis jetzt nichts anfangen, weil die zureichende psychologische Kenntnis mangle.

Wenn Wundt die Ansicht zurückweist, daß es sich um einen gewöhnlichen Kausalzusammenhang handle, in welchem der Gehirnprozeß als die Ursache, die Vorstellung als deren Wirkung zu betrachten sei, so meint er, daß diese Ansicht gerade vom naturwissenschaftlichen Standpunkt aus undurchführbar sei. Von einer ursächlichen Verbindung der Erscheinungen kann man immer nur dann reden, wenn die Wirkung aus der Ursache nach bestimmtem Gesetz abgeleitet werden kann. Eine solche Ableitung ist nur möglich bei gleichartigen Vorgängen. Im ganzen Gebiet der äußeren Naturerscheinungen ist dieselbe ausführbar oder wenigstens denkbar, weil die Zergliederung dieser Erscheinungen stets auf Bewegungsvorgänge zurückführt, bei denen die Wirkung ihrer Ursache dergestalt äquivalent ist, daß unter geeigneten Umständen und Bedingungen das Kausalverhältnis umgekehrt, d. h. die Wirkung zur Ursache und die Ursache zur Wirkung gemacht werden kann. Von einer derartigen Äquivalenz zwischen unseren Vorstellungen und den sie begleitenden physiologischen Vorgängen kann nicht die Rede sein. Als die Wirkungen der letzteren können immer nur Vorgänge auftreten, die ebenfalls physiologischer Art sind. Nur hierdurch ist jener vollständig in sich abgeschlossene

Kausalzusammenhang der Natur möglich, der im Gesetz der Erhaltung der Kraft seinen vollendetsten Ausdruck findet. Dieses Gesetz müßte ja überall da durchbrochen sein, wo eine körperliche Ursache eine geistige Wirkung hervorbrächte. Auch der Naturforscher, der für sein Untersuchungsgebiet mit Recht an der Ansicht festhält, daß die von uns vorgestellte Welt eine von unseren Vorstellungen unabhängige Realität besitzt, kann immer nur einen Parallelismus der geistigen Vorgänge und der sie begleitenden physiologischen Funktionen feststellen. Ein solcher Parallelismus schließt die Voraussetzung ein, daß die Erscheinungen des geistigen Lebens unter sich in einer ebenso durchgängig ursächlichen Verbindung stehen, wie diejenigen der körperlichen Natur. Aber gerade, weil es sich hier um zwei in sich geschlossene Kausalverbindungen, Bewegung — Empfindung, handelt, so kann aus keiner derselben in die andere ein Übergang stattfinden. Die Aufgaben der Psychologie sind zunächst der Gesetzmäßigkeit des inneren Geschehens zugewendet. Indem jedoch der Zusammenhang der Vorstellungen in unserem Bewußtsein überall auf Bedingungen hinweist, die außerhalb des Bewußtseins liegen, also auch nicht in der Form geistiger Vorgänge uns gegeben sein können, wird der Psychologe genötigt, auf die physiologische Untersuchung zurückzugreifen, um (wo der Kausalzusammenhang der inneren Erfahrung unterbrochen scheint) wenigstens die ihm parallel gehende Verbindung physischer Vorgänge festzustellen. In dieser Absicht nimmt die Psychologie der Sinneswahrnehmung die Physiologie der Sinnesorgane zu Hilfe; in ähnlichem Sinne wird die Lehre von der Bewegung der Vorstellungen im Bewußtsein nicht umhin können, der Gehirnphysiologie ihre Rücksicht zu schenken.

Eine weitere Schwierigkeit, die sich aus der materialistischen Hypothese ergibt, besteht darin, daß die Tatsache der Einheit des Bewußtseins von diesem Standpunkt aus sich schlechterdings nicht erklären läßt. Alle unsere verschiedenen geistigen Zustände, die gleichzeitig oder nacheinander auftreten, sind zusammengefaßt in der Einheit des Bewußtseins. Bei der Materie ist das Viele außer- und nebeneinander. Wie ist es möglich, daß eine Mehrheit von selbständigen realen Dingen Träger der Einheit des Bewußtseins sei? Das Subjekt des Selbstbewußtseins kann kein körperliches Atom und kein System solcher Atome sein, sondern darf nur in einem streng einheitlichen, nicht in einem aus räumlich auseinander liegenden Teilen zusammengesetzten Wesen gesucht werden. Es hilft auch nichts, wenn man zu der Hypothese seine Zuflucht nimmt, die einzelnen Körper-Atome beseelt zu denken. So nimmt E. Hackel als das eigentlich Reale Atome an und schreibt ihnen Ausdehnung und Gedächtnis zu, Materielles und Psychisches. Beide Eigenschaften sind koordiniert, die Bezeichnung Atom, der Träger dieser Eigenschaften, ist aber dem Materiellen entlehnt. Die Hackelsche Hypothese, die das Problem überdies auf das Gedächtnis beschränkt, ist so wenig geeignet, die Frage zu lösen wie Spinozas Scheinmonismus oder der grobe Materialismus.

In der Tat ist die wissenschaftliche Forschung über diese Versuche hinweggegangen. Der materialistische Monismus, der die seelischen Vorgänge nur als Produkt der materiellen Leibesorgane betrachtet, kann in wissenschaftlichen Kreisen als überwunden gelten, ähnlich, wie die materialistische Geschichtsauffassung.

b) Der spiritualistische Monismus

Ihm diametral gegenüber steht der spiritualistische Monismus. Er geht zurück auf Berkeley († 1753). Den Gegensatz von Psychischem und Materiellem aufgreifend, erhebt er die kritische Vorfrage: Sind uns wirklich beide Reihen, die materielle und die psychische nebeneinander, gleich ursprünglich gegeben? Die Antwort lautet: nein; gegeben sind uns nur die psychischen Prozesse. Kant nahm diese unumstößliche Tatsache auf. Unsere Erkenntnis zeigt uns nichts anderes als Empfindungen und Vorstellungen, also psychische Bestandteile.

Diese sind durchaus einfache, intensive Qualitäten, in denen keinerlei Ausdehnung liegt. Es ist ganz ungereimt, nach der Länge oder der Dicke einer Empfindung zu fragen. Aus diesen einfachen Qualitäten werden aber nun auch räumliche Inhalte. Aus unsern einfachen Körperempfindungen wird ein vollständiges, geschlossenes, räumliches Gebilde, der empfindbare Leib. Vor uns breitet sich die Landschaft, eine reiche Wahrnehmungswelt nach allen Richtungen aus; in dieser von uns entfernten Welt hören wir Töne und Geräusche, sehen Bewegung und Ruhe in ihr. In allen Fällen, wo unsere Empfindungen und Zustände als Bilder erscheinen, erscheinen sie nicht mehr bloß in ihrer Intensität, sondern auch als Extensa. Diese Projektion unserer Empfindungen in den Raum hinein ist schlechterdings unerklärbar. Ebenso unerklärbar ist, wie wir zu dem Begriff der Materie kommen.

Durch mancherlei Bilder, die als Identitäts-Hypothesen bezeichnet werden, suchte man diese Schwierigkeit zu überwinden. Bei Spencer findet sich in seinen *Principles of psychology* wohl der erste Hinweis, daß die Empfindung, der Hauptrepräsentant der psychischen Prozesse, und die materielle Erregung des Zentralnervensystems die Innen- und Außenseite derselben Veränderung sind. (The inner and outer faces of the same change.) Ähnlich äußert sich Fechner im ersten Teile seiner *Elemente der Psychophysik*. Das Psychische und das Materielle sind für ihn nur zwei verschiedene Erscheinungsweisen derselben Sache von verschiedenem Standpunkte aus. Er vergleicht die geistige und die leibliche Seite des Menschen einer Kreislinie, die einmal von innen, also von der konkaven Seite, und ein andres Mal von außen, also von der konvexen Seite betrachtet wird. Ihm folgt auch Ebbinghaus, der an Stelle der konkaven und konvexen Kreislinie Kugelschalen einsetzt.

Mit diesen Vergleichen, so geistreich sie sind, wird aber nichts erklärt. Dahin gehören auch die Bilder der neuesten immanenten Philosophie.

Nur die eine Tatsache ist unumstößlich: Gegeben sind uns Empfindungen und aus diesen Empfindungen abgeleitete Vorstellungen und mit ihnen verknüpfte Gefühle und Strebungen. Auf Grund dieser Tatsache wird man zum Psycho-Monismus fortgeführt: Es existiert nichts außer der Psyche; außer den Geistern gibt es nichts Reales. So steigt Fechner mit der Annahme der Einzelbeseelung bis herunter zur Pflanze. Der Pflanze liegt ein sich selbst beschauendes geistartiges Einzelwesen zugrunde. Auch das Anorganische hat teil an seelischem Leben, aber es ist z. B. der Kristall nur eine Teilerscheinung des allgemein innerlich beseelten Naturlebens, nicht etwa selbst ein seelisches Einzelwesen.

Lotze dagegen hält sämtliche kleinste Urelemente der Welt für geistige oder seelische Einzelwesen. Die gesamte organische wie anorganische Welt löst sich ihm in ein Aggregat von geistartigen Atomen auf, wobei der Kern des ganzen Rätsels, das Auftreten des Bewußtseins in der Reihe der Organismen, Übergang von bewußtloser Materie in psychische Akte freilich nach wie vor in Dunkel gehüllt bleibt.

Herbart, dessen psychologische Untersuchungen den Anstoß zur gesamten neueren Psychologie gegeben haben, sucht auf ganz anderen Wegen die Lösung anzubahnen. Er ist weder Dualist, noch Monist, sondern Pluralist. Denn er geht von der Annahme einer Vielheit von realen Einheiten (Realen) aus, die an sich unveränderlich, durch ihr verschiedenes Wirken gegen andere verschiedene Wesen die gegebene Erscheinungswelt bedingen.

Betrachten wir seine Psychologie mit Rücksicht auf ihre pädagogische Tragfähigkeit etwas näher. Herbart nimmt an, daß den psychischen Vorgängen als Substrat ein räumlich-unteilbares Wesen, das wir Seele nennen, zu Grunde liegt. Die psychischen Phänomene erscheinen dann als seine Tätigkeiten und Zustände. Die Seele bleibt durch das, was sie ist, stets die notwendige Voraussetzung dessen, was sie tut. Sie selbst ist die Bedingung, dieses das Bedingte. Es kann ihr Wesen nicht gleich sein dem, was sie durch ihr Tun erst hervorbringt. Nur eine und zwar eine formale Voraussetzung ist zu machen, daß die Seele nicht außerhalb des allgemeinen in der Natur herrschenden Kausalzusammenhanges stehe, sondern daß ihr Tun und Leiden bedingt sei durch ihr Zusammensein mit anderen Naturwesen, die einen Einfluß auf die in ihr vorgehenden Veränderungen besitzen, obwohl sie ihr Wesen als solches weder zu schaffen noch zu vernichten oder qualitativ zu verwandeln imstande sind, wie ja auch die im Wasser enthaltenen Sauerstoffatome ihre Natur nicht verändern.

Nach Herbart ist die Seele also ein Reales, ein Begriff, den die Metaphysik darzulegen hat. Als solches ist sie völlig einfach und trägt keine ursprüngliche Bildung in sich. Sie hat keinen angeborenen Inhalt, wie es Kräfte und Vermögen sein sollen; sie besitzt weder Fertiges noch Angefangenes; sie ist nicht mit irgend einer Art von Mitgift ausgestattet, auch nicht mit Tendenzen und Trieben irgend welcher Art, sie ist auch nicht in dem Prozeß spontaner Veränderung

und Selbstdifferenzierung begriffen. Da die Seele ihrer Qualität nach völlig unbildsam ist, so kann sich also die Tätigkeit des Erziehers nicht hierauf richten, sondern nur auf ihre inneren Zustände. Zu solchen gelangt sie, sobald sie in Verhältnis und Beziehung zu andern Wesen tritt. Sie reagiert gegen diese wie ein chemisches Element gegen ein anderes. Wie dieses aus der Reaktion erst Eigenschaften gewinnt, so nimmt auch die Seele erst durch ihre Beziehungen zu andern Wesen eine innere Bildung an, die sie von selbst nicht besitzt. Solche entgegengesetzte Elemente liegen nun unserem Organismus zugrunde. In seine Mitte findet sich die Seele hineingestellt als ein Element von ganz eigentümlicher Qualität. Durch diese Einkörperung der Seele in den menschlichen Organismus, durch die Wechselwirkung, in die das Seelenreale mit den Körperrealen tritt, erhält diese selbst nun ihr eigentliches Leben. Die Elemente des Organismus stehen in Verbindung mit den Elementen der Außenwelt, von welcher sie eine Bestimmtheit annehmen, die wiederum auf die Seele zurückwirkt. Daher gilt für den Anfang des geistigen Lebens der Lockesche Satz ganz unbedingt: nihil est in intellectu, quod non prius fuerit in sensu.

4. Von der Begabung

In der neuesten Psychologie ist nach dem Vorgang Herbarts eine starke Hinwendung zur Annahme eines Seelenwesens zu bemerken. Es hat dies seinen Grund darin, daß man zu der Überzeugung gelangte, daß eine reine Erfahrungspsychologie, eine empirische Psychologie ohne Seele, nicht imstande sei, der wissenschaftlichen Forschung nennenswerte Dienste zu leisten.

Diese empirische Psychologie ohne Seele war in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zur Herrschaft gelangt. Sie ging davon aus, daß die Annahme der Seele eine unbewiesene Voraussetzung sei, mit der man nicht den Anfang machen dürfe. In der Erfahrung seien immer nur einzelne Bewußtseinserlebnisse, einzelne dahinflutende Vorstellungen, einzelne Prozesse des Fühlens und Wollens gegeben. Ob man diese Erscheinungen einer einheitlichen Seele zuschreiben dürfe, müsse erst untersucht werden. Die hypothetische Annahme einer Seele könne sich daher höchstens am Ende, zum Abschluß der psychologischen Forschung einstellen.

Dagegen machte sich eine wachsende Strömung bemerklich, die die Unhaltbarkeit einer solchen empirischen Psychologie nachzuweisen suchte. Sie weist zunächst darauf hin, daß es in der Erfahrung gar keine isolierten geistigen Erscheinungen gibt. Fühlen usw. ist vom Selbst isoliert, nicht wirklich. Wirklich ist nur: Ich fühle, ich denke, ich will. Auch der Dauerbestand unserer Vorstellungen und Gefühle wird nur erklärlich bei der Annahme einer Seelensubstanz, die sich als etwas Beharrendes erweist. Eine einzelne Vorstellung, ein einzelnes Gefühl erinnert sich nicht. Ebenso ist nicht ohne weiteres verständlich, wie Vorstellungen, Gefühle und Strebungen, die doch alle etwas Ver-

schiedenes an sich haben, zu einer Einheit zusammengehen können. Das ist nur verständlich auf dem Boden der Seelenpsychologie. Was hätte an sich das Vorstellen mit dem Fühlen, das Fühlen mit dem Wollen gemeinsam, wenn nicht dasselbe Ich die Vorstellungen vorstellte, das Gefühl fühlte, das Wollen wollte. Die Fäden des Seelengewebes fallen bei der Leugnung des Seelenorgans auseinander.

Auch die physiologische Psychologie muß vom Standpunkt der Seelenpsychologie geradezu als abenteuerlich und unmethodisch bezeichnet werden. Sie häuft die Schwierigkeiten, statt sie zu lösen. Nur die Annahme einer übergeordneten seelischen Einheit kann Licht in die Funktionsweisen des seelischen Lebens bringen und die schöpferischen Kräfte, die aus einer übersinnlichen Welt in die unsere hineinwirken, begreifen lernen.

Wie haben wir uns unter der Annahme eines selbständigen Seelenwesens zu dem Problem der Veranlagung zu stellen? Sie beruht nach unserer Auffassung auf der eigentümlichen Einkörperung des Seelenwesens im physischen Organismus. Bei dieser Voraussetzung, die wir mit Herbart teilen, liegt nicht nur die Möglichkeit, sondern auch die Notwendigkeit einer individuellen, angeborenen Anlage für jeden einzelnen vor. Das ist die Mitgift, die jedem bei der Geburt zufällt. Hieraus begreift sich auch die Erbllichkeit der angeborenen Anlagen, wie sie namentlich der Darwinismus behauptet. Sie sind als physiologische Eigentümlichkeiten des Gehirns und Nervensystems zu betrachten, die das Kind bei der Geburt mit auf die Welt bringt. Wie freilich die Verbindung des Anatomisch-physiologischen mit dem rein Psychologischen im Menschen stattfindet, wie ein Zusammenwirken beider möglich ist und geschieht, hierüber weiß die Wissenschaft noch sehr wenig Haltbares zu sagen. Dies aber ist wohl mit Sicherheit zu bestimmen, daß die angeborene Anlage zunächst formaler Natur ist, d. h. sie besteht in dem größeren oder geringeren Maß der Geschwindigkeit des geistigen Geschehens und in einem größeren oder geringeren Maß der Stärke und Lebendigkeit desselben. Daraus ergeben sich unendlich viele Kombinationen, die dann ebenso unzählige gute und schlechte Anlagen, gute und schlechte Naturen in allen möglichen Artverschiedenheiten zeigen.

Die angeborenen Anlagen erweisen sich als Schranken für die Wirksamkeit, wiewohl nicht in allen Fällen, da sie nicht ungünstiger Natur zu sein brauchen. Und auch diese Schranken sind nicht schlechthin unbesiegbar, obgleich nicht geleugnet werden soll, daß die Naturanlage zu der ausschlaggebenden Seite des Menschen gehört.

Die natürliche Anlage verbindet sich nun mit all' dem geistigen Erwerb, der in den ersten Kindheitsjahren von der Seele aufgenommen wird. Diese frühesten Eindrücke sind vielfach entscheidend für das geistige Leben und bilden eine dauernde Grundlage für die Individualität, da sie sehr stark sind, weil ihnen die physische und psychische Frische und Empfänglichkeit der Kinderjahre entgegenkommt. Aus diesen ältesten aus der Umgebung des Kindes stammenden Emp-

pfindungen, Vorstellungen, Gefühlen und Neigungen entwickeln sich Geisteszustände von bestimmter Qualität, mit denen die Erziehung ebenso zu rechnen hat, wie mit den Anlagen, welche das Kind mit auf die Welt bringt. Hierüber ist bereits gesprochen worden, als von dem Einfluß der umgebenden Natur und der Gesellschaft, in der das Kind aufwächst, die Rede war. Viel hemmende, aber auch viel fördernde Elemente liegen für die Erziehung in dieser Sphäre, deren genaue Kenntnis ebenso die Grundbedingung für den erzieherischen Erfolg bildet, wie die klare Einsicht in die angeborenen Anlagen. Daher die Forderung, daß der Erzieher durch »Elternfragen« sowie durch eingehende Untersuchungen, wie sie die »Analyse des kindlichen Gedankenkreises« ergibt, sich ein möglichst klares Bild von den verschiedenen Individualitäten in physischer und psychischer Hinsicht verschaffen sollte, um seine Tätigkeit diesen gegebenen Bedingungen anzupassen.

Außerdem sieht sich die Erziehung aber noch von äußeren Hemmnissen umgeben, die aus der Umgebung, in der der Zögling aufwächst, stammen. Wie oft drückt die äußere Lage, in der sich die Jugend befindet, auf die Erziehung, die das Höchste will, aber an den äußeren Verhältnissen Gegner aller Art sich erwachsen sieht. Wie oft hat die Erziehung unter dem Einfluß der mancherlei Übel, die in der Gesellschaft sich breit machen, zu leiden. Wie oft muß sie sich bescheiden einem Feinde gegenüber, an den heranzukommen ihre Macht versagt!

Endlich aber findet die Bildsamkeit des Zöglings auch darin eine unübersteigbare Schranke, daß mit dem wachsenden Alter der Zögling an innerer Festigkeit und Bestimmtheit zunimmt. Es setzt sich in ihm gleichsam ein eiserner Bestand von Vorstellungen, Neigungen, Interessen und Strebungen fest, die die Form von Maximen annehmen. Sobald dies geschieht, schließt sich der Zögling mehr und mehr von der Erziehung ab. Er will sich selbst bilden, eigene Wege suchen, nicht unter einem äußeren Einfluß stehen, der ihm als ein Gängelband erscheint. Ist das der Fall, dann muß sich die Erziehung zurückziehen in der Hoffnung, daß die Jugendeindrücke stark genug sind, um die selbständige Weiterentwicklung in Gedanken- und Willensrichtungen im Geiste der Erziehung zu sichern.

Es erinnert uns dies an das Goethesche Wort aus Hermann und Dorothea:

»Denn wir können die Kinder nach unserem Willen nicht formen;
So wie Gott sie uns gab, so muß man sie haben und lieben,
Sie erziehen aufs beste und jeglichen lassen gewähren.

So ist die Erziehung eingespannt zwischen zwei Grenzpunkte. Auf der einen Seite stehen die Grundzüge der Individualität, auf der anderen der erzieherische Wille, der einen absichtlichen Einfluß ausübt. Was die Erziehung tun kann, muß während der Entwicklungszeit geschehen. Sie muß bemüht sein, bei dem inneren Bildungsprozeß der Jugend mitzuwirken, wobei sie darauf bedacht sein wird, einerseits die

Zeit des Abschlusses hinauszuschieben und den Gefahren einer zu früh fertig sich dünkenden Persönlichkeit entgegen zu arbeiten, andererseits sich zu hüten den Drang der Selbsterziehung unterbinden zu wollen.

Was die Erziehung auf diesem Wege vermag, kann noch näher bestimmt werden, wenn es auch, wie schon bemerkt, ausgeschlossen ist, ihren Einfluß etwa auf bestimmte Formeln zu bringen.

Vollkommene Einigkeit herrscht zunächst darin, daß die Erziehung Empfindungen und Vorstellungen zu vermitteln, also den Gedankenkreis der Jugend zu bereichern, zu ordnen, mit einem Wort zu bilden vermag. Dagegen gehen die Ansichten weit auseinander, ob der Erziehung auch Einfluß auf Gefühl und Willen zuzuschreiben sei. Denken wir an das bekannte Wort, daß Gefühle nicht übertragbar sind, so scheint von vornherein jede Beeinflussung des Gefühlslebens ausgeschlossen. Aber wenn auch zugegeben werden muß, daß von einem direkten Hinüberfließen einzelner Gefühle von einem zum anderen nicht die Rede sein kann, so ist doch in der Sphäre der sogenannten höheren Gefühle, der religiösen, sittlichen, künstlerischen und intellektuellen, eine Beeinflussung deshalb nicht ausgeschlossen, weil hier Gefühls- und Vorstellungswelt innig miteinander verflochten sind. Die Erziehung kann durch den Gedankenkreis, dessen Gestaltung sie in der Hand hat, auch auf das Gefühlsleben Einfluß gewinnen.

Ähnlich verhält es sich mit der Beeinflussung des Willens. Hier stehen sich Schopenhauer und Herbart schroff gegenüber, worauf wir nochmals hinweisen wollen.

Nach der Lehre Schopenhauers macht der Wille das innere, wahre und unzerstörbare Wesen des Menschen aus; der Intellekt hingegen ist ein bloßes Akzidens unseres Wesens. Der Wille ist in allen tierischen Wesen das Primäre und Substantiale, der Intellekt aber ein Sekundäres, Hinzugekommenes, ja ein bloßes Werkzeug im Dienst des ersteren.

Der Intellekt ist bildsam; er hat nicht bloß Grade der Erregung, von der Schläfrigkeit bis zur Laune und Begeisterung, sondern auch Grade seines Wesens selbst, der Vollkommenheit desselben, welche demnach stufenweise steigt, vom niedrigsten, nur dumpf wahrnehmenden Tiere bis zum Menschen, und da wieder vom Dummkopf bis zum Genie. Das Erkennen geht nie ohne Anstrengung vor sich, deren es zum Fixieren der Aufmerksamkeit und zur Deutlichmachung des Objekts, weiter aufwärts noch gar zum Denken und Überlegen bedarf; daher es auch großer Vervollkommnung durch Übung und Bildung fähig ist.

Von einer Bildsamkeit des Willens dagegen kann nicht die Rede sein. Selbst im kleinsten Insekt ist der Wille vollkommen und ganz vorhanden: es will, was es will, so entschieden und vollkommen wie der Mensch. Der Unterschied bezieht sich bloß auf das, was der Mensch will, d. h. auf die Motive, die aber Sache des Intellekts sind. Vermöge der Einfachheit, welche dem Willen als dem Ding an sich zukommt, läßt sein Wesen keine Grade zu, sondern ist stets ganz es selbst: bloß seine Erregung hat Grade, von der schwächsten Neigung

bis zur Leidenschaft, und eben auch seine Erregbarkeit also seine Heftigkeit, vom phlegmatischen bis zum cholerischen Temperament. Der Wille ist überall ganz er selbst; denn seine Funktion ist von der größten Einfachheit: sie besteht im Wollen und Nichtwollen, welches mit der größten Leichtigkeit von statten geht und keiner Übung bedarf.

Der Wille gehorcht eigentlich nie dem Intellekt; sondern dieser ist bloß der Ministerrat jenes Souveräns: er legt ihm allerlei vor, wonach dieser erwählt, was seinem Wesen gemäß ist. Darum aber ist keine Ethik und keine Erziehung möglich, die den Willen selbst modelte und besserte. Denn jede Lehre wirkt bloß auf die Erkenntnis: diese aber bestimmt nie den Willen selbst, d. h. den Grundcharakter des Wollens, sondern bloß dessen Anwendung auf die vorliegenden Umstände. Eine berechtigte Erkenntnis kann das Handeln nur insoweit modifizieren, als sie die dem Willen zugänglichen Objekte seiner Wahl genauer nachweist und richtiger beurteilen läßt; aber über das Wollen selbst, über die Hauptrichtung oder die Grundmaximen desselben hat der Intellekt keine Macht. Zu glauben, daß die Erkenntnis wirklich und von Grund aus den Willen bestimme, ist wie glauben, daß die Laterne, die einer bei Nacht trägt, das *primum mobile* seiner Schritte sei.

Wer, durch Erfahrung oder fremde Ermahnung belehrt, einen Grundfehler seines Charakters erkennt und beklagt, faßt wohl den festen und redlichen Vorsatz, sich zu bessern und ihn abzulegen: trotzdem aber erhält bei nächster Gelegenheit der Fehler freien Lauf. Neue Reue, neuer Vorsatz, neues Vergehen. Wenn dies einigermal so durchgemacht ist, so wird er inne, daß er sich nicht bessern kann, daß der Fehler in seiner Natur und Persönlichkeit liegt, ja mit dieser eins ist.

Der Unterschied der Charaktere ist angeboren und unverilgbar. Dem Boshaften ist seine Bosheit so angeboren, wie der Schlange ihre Giftzähne und Giftblase, und so wenig wie sie kann er es ändern. Zu wirklicher Besserung wäre erforderlich, daß man die ganze Art der Empfänglichkeit eines Menschen für Motive umwandelte, also z. B. machte, daß dem einen fremdes Leiden als solches nicht mehr gleichgültig, dem andern die Verursachung desselben nicht mehr Genuß wäre, oder einem dritten nicht jede, selbst die geringste Vermehrung des eigenen Wohls alle Motive anderer Art weit überwöge und unwirksam machte. Dies aber ist viel gewisser unmöglich, als daß man Blei in Gold umwandeln könnte. Denn es würde erfordern, daß man dem Menschen gleichsam das Herz im Leibe umkehrte, sein tief Innerstes umschüfe. Hingegen ist alles, was man zu tun vermag, daß man den Kopf aufhellt, die Einsicht berichtigt, den Menschen zu einer richtigeren Auffassung des objektiv Vorhandenen, der wahren Verhältnisse des Lebens bringt. In dieser Hinsicht gibt es allerdings eine moralische Bildung und eine bessernde Ethik: aber darüber hinaus geht sie nicht. Der Kopf wird aufgehellt, das Herz bleibt ungebessert.

Anders Herbart. Er geht aus von der Tatsache einer Kontinuität des gesamten Seelenlebens, d. h. einer durchgängigen Abhängigkeit des Wollens von Motiven. Dafür spricht der Umstand, daß gerade das entschiedenste Wollen sich seiner Beweggründe am deutlichsten bewußt ist; daß der Begriff der Kausalität auf den Willen nicht minder angewendet werden muß, als auf sonst irgend eine Kraft. Dieser psychologische Determinismus gibt der Erziehung die Möglichkeit in die Hand, ihr Ziel, die sittliche Willensbildung, verfolgen zu können. Die Bildsamkeit hängt zunächst ab von dem Einfluß, welchen man auf teils erworbene, teils hinzugeführte Vorstellungsmassen gewinnt. Außer Zweifel steht, daß das Vorstellungsleben beeinflusst werden kann durch Bereicherung, Hineinarbeiten, Festlegen von wertvollen Gedanken. Und das um so leichter, je genauer die psychischen Gesetze, an welche die Entwicklung unseres inneren Lebens gebunden ist, beobachtet und befolgt werden.

Nur da ist die Aufstellung eines Zweckes mit Rücksicht auf die Erreichbarkeit desselben möglich, wo man auf einen sich gleich bleibenden Zusammenhang von Ursachen und Wirkungen; auf feste Gesetze des psychischen Geschehens rechnen kann, die ebenso unveränderlich sind, wie die Naturgesetze, die ebenso starr sind, wie das Gesetz der Schwere, das sich nicht ändern läßt.

Aber mit dieser Annahme einer durchgängigen inneren Gesetzmäßigkeit ist zugleich eine große Beweglichkeit und Veränderlichkeit der Vorstellungen verbunden. Die Veränderlichkeit besteht in nichts anderem, als in den verschiedenen Arten, wie die Zustände selbst aufeinander hemmend oder fördernd einwirken, diesen Arten gemäß sich gegenseitig zur Ordnung oder Unordnung bestimmen, nach der in ihren Reihen und Geweben gewonnenen Festigkeit und Bildung einander beherrschen und lenken, sich zu Einheitspunkten verdichten usw. Aus den möglichen Arten solcher Veränderlichkeiten werden sich demnach auch diejenigen psychischen Tätigkeiten zurückdrängen lassen welche die pädagogische Wirkung, die vom Erzieher eingeleitet wird, in dem Innern der Zöglinge aufheben, andererseits aber auch diejenigen Tätigkeiten unterstützen, die von seiten des Erziehers selbst zu den beabsichtigten Zwecken aufgeboten werden. Je mehr der Erzieher die Beweglichkeit und Veränderlichkeit verstehen und letztere benutzen lernt, um so mehr wird er die Möglichkeit der Erziehung begreifen und auf Erfolg rechnen können.

Im Anschluß hieran halten wir daran fest, daß der Einfluß der Erziehung zunächst darin besteht, daß sie die Vorstellungswelt der Zöglinge inhaltlich bereichern und mannigfach erweitern und ordnen kann, so daß das geistige Leben vermehrt und verstärkt wird. Andere Arten des geistigen Lebens können wiederum zurückgedrängt und gehemmt werden, und zwar nicht nur dem Inhalt, sondern auch der Form nach. Unter den vorhandenen Vorstellungen können neue Verbindungen geschaffen, neue Vergleichen angestellt werden, wie sie z. B. nötig sind bei der Bildung von Grundsätzen und Maximen.

Solche Bewegungen veranlassen dann wieder andere von eigentümlicher Art, wie sie beim Fühlen und Wollen sich einstellen.

Demnach tritt die Beweglichkeit und damit die Möglichkeit der Einwirkung seitens der Erziehung nicht bloß innerhalb des Vorstellens, sondern zugleich im Umkreis des Gemütslebens und Willens auf. Es gibt zwar Vorstellungen ohne Gefühls- und ohne Willenserscheinungen, aber nie höhere Gefühle und Wollungen ohne Vorstellungen. Diese bilden demnach gleichsam den Grundstock des geistigen Lebens. Aus Vorstellungen und aus mannigfachen Verhältnissen unter ihnen, kann er verschiedenartig geformt und gebaut werden, und zwar durch Vorstellungen, welche in ihrem Zusammentreffen besondere Modifikationen aufweisen, die wir zugleich als Gemütszustände und Strebungen auffassen.

Während die Vorstellungen kommen und gehen, das Denken sie verarbeitet, pruppiert und ordnet, erlebt die Seele Gefühle der Lust und Unlust, des Angenehmen und Unangenehmen, der Erwartung und Hoffnung, des Beifalls und des Mißfallens, und mit diesen Gefühlen verknüpfen sich mannigfaltige Zustände des Begehrens. Fühlen und Begehren sind zunächst Zustände der Vorstellungen, und zwar größtenteils wandelbare Zustände der letztern; doch ist zu bemerken, daß Gefühle und Begierden nicht im Vorstellen überhaupt, sondern allemal in gewissen bestimmten Vorstellungen ihren Sitz haben. Daher kann es mehrere ganz verschiedene Gefühle und Begierden zugleich geben, die sich mischen, oder gar miteinander entzweien. Weil nun die Gemütszustände in den Vorstellungen wurzeln, weil sie entstehen und vergehen mit den Vorstellungsverhältnissen, so ist die Bildung des Gedankenkreises der wesentlichste Teil der Erziehung; denn aus Gedanken werden Gefühle, und aus diesen Grundsätze und Handlungsweisen.

Die Bildsamkeit des Kindes ist also nicht auf die intellektuellen Prozesse beschränkt, sondern erstreckt sich auch durch diese hindurch auf das Gemüt und die Gesinnung.

Die Bildsamkeit des Gemüts, insbesondere des Willens, gründet sich auf das Verhältnis des Wollens zum Vorstellen. Hat, so drückt sich Herbart einmal aus, der Erzieher zuerst nur Einfluß auf das Pferd, das den Zögling trägt, so soll er dann suchen Einfluß auf den Zügel zu bekommen, der das Pferd lenkt, dann auf die Hand, die den Zügel führt, und endlich auf den Willen, der die Hand regiert.

Dabei ist Herbart weit davon entfernt, an eine Allmacht der Erziehung zu glauben. Er erklärt ausdrücklich: »Die Pädagogik darf keine unbegrenzte Bildsamkeit voraussetzen. Die Unbestimmtheit des Kindes ist begrenzt durch dessen Individualität; die Bestimmbarkeit durch Erziehung wird überdies beschränkt durch Umstände der Lage und der Zeit; die Festigkeit des Erwachsenen bildet sich innerlich fort und wird dem Erzieher unerreichbar« (Umriß. § 4). Aber unerschütterlich, und mit vollem Recht, hat er während seines ganzen Lebens die Überzeugung festgehalten, daß der Wille bildsam sei; seine

ganze Pädagogik ist von diesem Gedanken durchdrungen, und immer wieder ist er in späteren Jahren auf den Erziehungszweck zurückgekommen, den er im Jahre 1804 mit den Worten bezeichnete: »Machen, daß der Zögling sich selbst finde als wählend das Gute, als verwerfend das Böse: dies, oder nichts, ist Charakterbildung!«

Soviel Imponderabilien in der Individualität des Zöglings auch liegen mögen, soviel Unerwartetes und Unerklärliches, spontan Hervorschießendes und willkürlich Schillerndes: all' dem gegenüber kann die Erziehung keinen andern Weg zur innern Bildung einschlagen, als der in großen Zügen von Herbart vorgezeichnet worden ist, mit dem auch die physiologische Psychologie, wie sie von Ziehen ausgebaut wurde, prinzipiell sich deckt.

Und wenn Wundt lehrt: »Nur mit Hilfe der Vorstellungen kann das Wollen eines einzelnen auf andere einzelne hinüberwirken und so in ein gemeinsames Wollen sich umwandeln; und nur durch die Vorstellungen empfängt hinwiederum der einzelne Einwirkungen von seiner Umgebung; die Mitteilung der Vorstellungen geschieht durch die Sprache«, so könnte Herbart genau so gesprochen haben. Er hätte es aber einen falschen Intellektualismus genannt, wenn man meinen wollte, so ohne weiteres werde durch Mitteilung von Vorstellungen auch der entsprechende Wille erzeugt oder übertragen oder ausgelöst werden. Er wußte sehr wohl, wie vieler Mittelglieder der Weg von der Vorstellung zum Willen bedarf; daß man den sittlichen Willen nicht anlehren, die sittlichen Grundsätze nicht einfach referierend auf den Schüler übertragen kann, da der Schüler selber spontanes Subjekt, Vermögen, Wille ist; daß es sich in aller Erziehung letzten Endes um ein Anfachen des innersten Lebensfeuers, um die innigste Berührung des Lebenswillens handelt.

Die Psychologie, die diese Gedanken vertritt, zeigt damit ganz klar die Voraussetzungen für die geistige Entwicklung. Zuerst hat man festzuhalten, daß die Seele nach dem, was sie ist, unveränderlich ist. Sie beharrt als das, was sie ist. Hingegen ist das, was sie tut, damit innere Zustände in ihr entstehen, sehr mannigfaltig, je nach den Umständen, d. h. je nach den äußeren Anlässen. Würde durch die inneren Zustände die Seele selbst ihrer Natur nach verwandelt, so wäre keine Entwicklung möglich, dann wäre das Alte verschwunden, es würde keine Ansammlung innerer Zustände stattfinden können. Jede Entwicklung fordert, daß das Alte beharrt und Neues hinzukommt. Manchem erscheint das Beharren der Substanz vielleicht als ein Hindernis der Entwicklung, allein wie überall Entwicklung nur stattfindet, wo wie im Organischen die letzten chemischen Elemente unveränderlich sich gleichbleiben, so auch im Geistigen. Nun kommt es aber nicht bloß auf Entstehung, Erhaltung und Ansammlung zahlreicher innerer Zustände an, sondern diese müssen untereinander eben um ihrer Gegensätze willen in mannigfaltige Wechselwirkung, Verbindung, Hemmung, Reproduktion usw. treten. Alles, was in der Seele geschieht, oder was dasselbe ist, alles was sie tut und leidet,

trägt zu ihrer Entwicklung bei. Es versteht sich von selbst, daß man dabei nicht allein an Vorstellen oder intellektuelle Tätigkeiten zu denken hat, sondern ebenso an Gefühle und Begehrungen, Leidenschaften, Vernunft usw. Gibt es doch überhaupt keine festen Grenzen zwischen Denken, Fühlen und Wollen. »Diese Regungen des Gemütes laufen vielmehr unaufhörlich durcheinander. Es sind nur Abstraktionen, denen wir uns hingeben, mit denen wir uns behelfen, wenn wir sagen: Ich fühle, oder ein andermal ich begehre, oder wiederum ein andermal ich denke.« (Herbart.)

Was wir Vorstellen und weiterhin Denken nennen, ist erst hervorgegangen aus viel einfacheren Zuständen und deren Wechselwirkung. Ebenso sind alsdann Gefühle und Begehrungen weitere Folgen dieser Wechselwirkung. Man könnte daher unsere Psychologie auch eine Gefühls- oder Willenspsychologie nennen, wie man sie fälschlich eine Vorstellungsspsychologie genannt hat. Vorstellen und Denken ist nach ihr ebenso wie Fühlen und Wollen erst eine sekundäre, eine abgeleitete Erscheinung. »Denn eigentlich besteht jede menschliche Vorstellung aus unendlich vielen, unendlich kleinen und dabei untereinander ungleichen elementarischen Auffassungen« (Herbart). Es sind immer dieselben elementaren Seelenzustände, die je nach ihren Verbindungen und Bewegungen bald das Denken, bald das Fühlen, bald das Wollen hervortreten lassen.

In einem ganz ähnlichen Falle befindet sich Goethe, wo er von der Metamorphose der Pflanze spricht. Er bemerkt: »Es ist eigentlich ein allgemeines Wort erforderlich, wodurch wir das, was ich Blatt nenne, nämlich das in so verschiedene Gestalten metamorphosierte Organ bezeichnen. Wir können ebensogut sagen: ein Staubwerkzeug sei ein zusammengezogenes Blatt, als wir von dem Blumenblatt sagen können, es sei ein Staubgefäß im Zustande der Ausdehnung.« Ebenso gut können wir sagen, das Gefühl sei eine Zusammensetzung von Vorstellungen, als wir von der Vorstellung sagen können, sie sei ein Gefühl im Zustande der Auflösung.

So bemerkt auch Wundt: »In Wahrheit handelt es sich bei den Zuständen, die wir als Vorstellung, Gefühl und Willen bezeichnen, nicht um tatsächlich verschiedene Formen des Geschehens, sondern um zusammenhängende Prozesse, die wir nur, je nachdem an ihnen die eine oder die andere Seite dem Bewußtsein sich aufdrängt, mit verschiedenen Namen belegen.«

Wir haben oben schon, als wir vom Begriff der Entwicklung sprachen, darauf hingewiesen, daß das Wesen aller Entwicklung darin besteht, daß deren Endglied höher geartet ist als die Anfangsglieder, aus denen es sich entwickelt hat. Das Eigentümliche des in alle Poren unserer Wissenschaften eingedrungenen Entwicklungsgedankens besteht darin, daß gezeigt wird: das Endglied einer Entwicklungsreihe ist oft, ja meist ganz anders, als die Anfangsglieder waren. Von außen angesehen, scheint das Endglied nimmermehr aus den Anfangsgliedern zu folgen. Es gehört eine genaue Analyse des Zusammen-

gesetzten dazu, es in seine Bestandteile in Gedanken aufzulösen und aus diesen synthetisch zusammenzusetzen.

Überall wo Entwicklung herrscht, im Einzelgeist, wie bei Staatengebilden, in der Kunst, Wissenschaft, Kultur, Sittlichkeit geht das Höhere aus dem Niederen hervor; ist der Gang umgekehrt, so spricht man von Verfall. Manche nehmen Anstand, eine Entwicklung des Höheren aus dem Niederen zuzugeben, weil sie fürchten, die Würde des Höheren leide durch den geringen Ursprung. »Wir begreifen es, wie abstoßend es im ersten Augenblick einem Kenner und Liebhaber der griechischen Schönheit sein muß, den Hermes auf den indischen Hund der Unterwelt zurückgeführt sehen. Aber soll ihn nicht anderseits auch bald die höchste Bewunderung vor der Schöpferkraft des griechischen Schönheitssinnes erfüllen, welcher aus einem Scheusal die herrliche Göttergestalt hervorzubilden gewußt hat?«

So wird man auch den menschlichen Geist bewundern müssen, daß er sich aus sehr geringen Anfängen, aus den Sinnesempfindungen, verhältnismäßig hoch entwickelt hat und in jedem Kinde von neuem entwickelt, und in einer Laura Bridgman sogar mit Hilfe nur eines Sinnes!

Gerade hierin sehen wir den großen Vorzug unserer Psychologie, daß sie das Zusammengesetzte aus dem Einfachen zu erklären unternimmt, die allgemeinen Begriffe aus den einzelnen Bewußtseinsinhalten, das Denken aus den Assoziationen, das Selbstbewußtsein, das Ich aus dem Zusammenwirken solcher Elemente, die für sich nicht selbstbewußt sind, die Einheit des Bewußtseins aus der Wechselwirkung der vielen Vorstellungen in einem realen Wesen, die Gefühle, den Willen aus Ursachen, die an sich selbst nicht Gefühle oder Begehungen sind. »Alle unsere Kenntnis stammt aus Vorstellungen, die ursprünglich nichts weniger als Erkenntnis waren.« Wer mit dem Entwicklungsgedanken nicht vertraut ist, dem scheint dies freilich ganz unmöglich. Wer aber an den Gedanken gewöhnt ist, daß wie in jeder chemischen Verbindung etwas Neues sich erzeugt, was nicht in den einzelnen Elementen liegt, so noch vielmehr in einer langen, aus Millionen Gliedern sich zusammensetzenden Entwicklungsreihe die Endglieder anders geartet sind als die Anfangsglieder, der wird die Folgerungen für die erzieherische Tätigkeit leicht ziehen können und einer Psychologie gern folgen, die sich an die Tatsachen des inneren Geschehens genau anschließt und seiner Entwicklung bis ins einzelne nachzugehen bestrebt ist.

In vorstehendem Abschnitt versuchten wir, unsere Stellung zu den psychologischen Grundfragen zur Darstellung zu bringen.

Kann der Beantwortung dieser Fragen auch mittels der empirischen Psychologie, die sich auf Experiment und Beobachtung stützt, näher getreten werden, so sieht man sich doch immer genötigt, zu den letzten Gründen zurückzugehen, die mit der Weltanschauung zusammenhängen. Es wird sich dabei immer zeigen, wie die rohen Formen eines falschen Determinismus den pädagogischen Grundbegriff der Bildsamkeit ausschließen; wie gewisse philosophische Systeme

diesen Begriff nur im Widerspruch mit sich selbst aufzunehmen imstande sind, wie Ansichten, die von vornherein die Möglichkeit eines Kausalverhältnisses zwischen Erzieher und Zögling verneinen, da sie die geistigen Zustände des Zöglings entweder als unwandelbar fest von vornherein bestimmen, oder als jeden Augenblick beliebig wandelbar annehmen, die Anstrengungen der Erziehung als überflüssig, ja geradezu töricht erscheinen lassen.

Diejenige Psychologie, die dem Entwicklungsprinzip huldigend, die psychischen Zustände in ihrem Werden und Wachsen, in ihrer gegenseitigen Beeinflussung und Bestimmung durch anfangs mechanische, dann planvoll vollzogene Apperzeptionen aufzudecken vermag, wird dem Erzieher eine sichere Grundlage geben, weil sie für die pädagogische Methodologie wertvolle Dienste zu leisten imstande ist, und weil ihr Einfluß sich bis in die einzelnen Maßnahmen der Erziehung hinein erstrecken kann.

So haben wir versucht, sowohl für die ethische wie für die psychologische Begründung der Pädagogik festen Boden zu gewinnen. Von hier aus können wir nun der Ausführung näher treten, die in den nächsten beiden Bänden die Darstellung des Bildungswesens und der Bildungslehre umfaßt.



Prof. Dr. W. Rein

Kunst, Politik, Pädagogik.

Gesammelte Aufsätze.

- | | | | | |
|---------------------|----------|--------|-------------|---------|
| 1. Band: Kunst. | 2. Aufl. | 153 S. | eleg. kart. | 2,40 Rm |
| 2. Band: Politik. | | 318 S. | eleg. kart. | 2,40 Rm |
| 3. Band: Pädagogik. | I. | 268 S. | eleg. kart. | 2,40 Rm |
| 4. Band: Pädagogik. | II. | 272 S. | eleg. kert. | 2,40 Rm |

Die Herbartische Pädagogik im Lichte der Gegenwart.

42 S. 0,85 Rm

Zur Schulaufsichtsfrage.

21 S. 0,40 Rm

Über Stellung und Aufgabe der Pädagogik in der Universität.

28 S. 0,90 Rm

Zur Aufgabe und Stellung der Pädagogik an unseren Universitäten.

15 S. 0,20 Rm

Pestalozzi, Herbart und die Gegenwart.

23 S. 0,75 Rm

Goethe als Pädagog.

36 S. 0,50 Rm

Die dänische Volkshochschule.

2. u. 3. Aufl. 38 S. 0,50 Rm

Zur Gestaltung des Lehrplans d. Grundschule.

23 S. 0,35 Rm

Prof. Dr. W. Rein

Der Kampf um die Schule mit Beziehung auf die Verhältnisse Thüringens.

33 S.

0,45 Rm

Bildende Kunst und Schule.

Ein Studie zur Innenseite der Schulreform. Mit Tabellen für den Unterricht in Volksschulen und höheren Lehranstalten, sowie eine Anweisung über die Verwendung des Lichtbildes.

3. Aufl. 104 S.

1,40 Rm

Zur gegenwärtigen Lage der Lehrerbildung.

30 S.

0,45 Rm

Marx oder Herbart.

46 S.

0,65 Rm

Was will der christliche Elternbund?

16 S.

0,30 Rm

Die deutsche Schule im deutschen Staat.

35 S.

Mit Beziehung auf die Reichsschulgesetzgebung.

0,75 Rm

Stimmen zur Reform des Religionsunterrichts.

1. Bassermann, Pfeleiderer, Reukauf, Zillig u. a. Päd. Mag. 237.
2. Leutz, Natorp, Heuck, Lietz, Paulsen, Thrändorf u. a. Päd. Mag. 269.
3. Traub, Rein, Emde, Thimme. Päd. Mag. 335. 0,30 Rm
4. Reukauf, Baumgarten, Graue, Witzmann. Päd. Mag. 374. 0,75 Rm
5. Rein, Religionsunterricht in d. Erziehungsschule. Päd. Mag. 401. 0,30 Rm
7. Reukauf, Freiheitlicher Religionsunterricht. Päd. Mag. 720. 0,70 Rm
8. Schneider, Schule und Religionsunterricht. Päd. Mag. 726. 0,30 Rm

Aus dem Pädag. Universitäts-Seminar zu Jena.

16 Hefte.

Die deutsche Volkshochschule.

Eine Sammlung von Schriften zu Fragen der Volkshochschule. 42 Hefte.

Sammlung pädagogischer Studien.

30 Hefte.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

