

Aufgaben und Methode
der
Pädagogik als Wissenschaft.

Von

Dr. A. Gille.

Beilage zum Programm der Lateinischen Hauptschule zu Halle a. S.
Ostern 1891.



Halle a. S.,

Druck der Buchdruckerei des Waisenhauses.

1891.

94a
14 (1891)
1891. Progr. Nr. 229.

↳

2296



Fiktion und Realität

von
Hans-Joachim Lauth

Dr. A. G. G.

1981



Aufgaben und Methode der Pädagogik als Wissenschaft.

Erster Teil.

Die Aufgaben der Pädagogik.

Es ist entzückend sich vorzustellen, daß die menschliche Natur immer besser durch Erziehung werde entwickelt werden, und daß man diese in eine Form bringen kann, die der Menschheit angemessen ist. Dies eröffnet uns den Prospekt zu einem künftigen glücklicheren Menschengeschlechte.
Kant.

Um auf wissenschaftlichem Wege die Aufgaben der Pädagogik zu bestimmen, gilt es zunächst, den bis heute noch schwankenden und oft unklar gebrauchten Begriff der Pädagogik festzulegen. Wir definieren Pädagogik als die Wissenschaft von der Erziehung des Menschen und unterscheiden sie dadurch von der Erziehungskunst als der praktischen Ausübung der Erziehung. Damit schliessen wir uns nach Sache und Wort an Herbart an, der klar und bestimmt diesen Unterschied ausgesprochen hat: „Unterscheiden Sie zuvörderst die Pädagogik, als Wissenschaft, von der Kunst der Erziehung. Was ist der Inhalt einer Wissenschaft? Eine Zusammenordnung von Lehrsätzen, die ein Gedankenganzes ausmachen, die wo möglich auseinander, als Folgen aus Grundsätzen, und als Grundsätze aus Prinzipien hervorgehen. — Was ist eine Kunst? Eine Summe von Fertigkeiten, die sich vereinigen müssen, um einen gewissen Zweck hervorzubringen. Die Wissenschaft also erfordert Ableitung von Lehrsätzen aus ihren Gründen, — philosophisches Denken. Die Kunst erfordert stetes Handeln, nur den Resultaten jener gemäß; sie darf während der Ausübung sich in keine Spekulation verlieren; der Augenblick ruft ihre Hilfe, tausend widrige Begegnisse fordern ihren Widerstand herbei.“ Herbarts Päd. Schriften. ed. Dr. O. Willmann, II. Ausg. Leipzig 1880 I, 234—235. (Pädag. Vorlesungen, 1802). Eine ähnliche scharfe Scheidung auch der Worte zeigt sich des öfteren bei ihm, so in seinem Werke „Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet.“ 1806 (a. a. O. I, 317), wo er „Pädagogik als Wissenschaft“ und „Erziehungskunst als Fertigkeit in der Ausübung“ gegenüberstellt und ganz ähnlich in seinem Vortrage: „Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung“ 1810 (a. a. O. II, 43). Alle diejenigen, welche seitdem die Pädagogik zum Gegenstand ihrer wissenschaftlichen Arbeit gemacht haben, folgen dieser Unterscheidung wenigstens der Sache nach: Fr. E. Beneke in seiner „Erziehungs- und Unterrichtslehre“, III. Aufl. Berlin 1864, trennt Erziehungskunst (§ 4) von Erziehungswissenschaft (§ 5); auch Waitz in seinem Werke „Allgemeine Pädagogik“ (1852) hat diesen Unterschied, wiewohl nicht mit scharfer Trennung der Worte: Er gliedert 1) allgemeine Pädagogik, 2) angewandte Pädagogik, 3) Erziehung als Kunst;¹ für das letzte Glied gebraucht er aber auch

1) Th. Waitz' Allg. Päd. III. Aufl. ed. Dr. O. Willmann. Braunschweig 1883. S. 17.

den Namen „Pädagogik als Kunst“.¹ Rosenkranz in „Die Pädagogik als System“ Königsberg 1848 § 5 betont die Scheidung sehr: „Nicht wenig Unklarheit wird in die Pädagogik dadurch gebracht, daß man oft nicht genugsam unterscheidet, wie sie als Wissenschaft und wie sie als Kunst sich verhält.“ Merkwürdigerweise trifft dieser Vorwurf des Prof. Rosenkranz seinen eigenen Meister Hegel, welcher die Pädagogik definiert als „die Kunst, die Menschen sittlich zu machen.“ Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht. Von Dr. G. Thaulow. Kiel 1853. I, 12.

Diese Scheidung, das halten wir denjenigen besonders entgegen, welche der Pädagogik Fähigkeit und Berechtigung wissenschaftlicher Behandlung absprechen wollen, diese Scheidung ist eine durch die Natur der Sache gebotene. Die ganze Geschichte des Erziehungswesens beweist dies. „Die Pädagogik ist so alt, wie die menschliche Kultur. Reflexionen und Regeln über Kinderzucht finden sich bei den ältesten Kulturvölkern Asiens oft genug in so reiner edler Form, daß wir des Zeugnisses des Aristoteles aus Polit. VIII, 5 p. 328 nicht erst bedürfen zu der Annahme, es sei auch bereits vor Sokrates und Plato über Erziehung philosophiert worden. Die Thatsache begreift sich aus der Natur der Sache. Die Beschaffenheit des heranwachsenden Geschlechts steht in so innigem Zusammenhange mit den individuellen und gesellschaftlichen Zuständen, daß das erziehende Handeln sich nicht abweisen läßt; das wirkliche Thun aber findet bei der Wandelbarkeit der kindlichen Zustände einerseits und der Mannigfaltigkeit der Verhältnisse und Lagen andererseits so leicht und so oft Verlegenheiten, Widersprüche, Hindernisse, daß eine Umschau nach den besten Regeln und ein Nachdenken über den Zusammenhang zwischen dem Thun und seinen möglichen Folgen nur zu natürlich ist.“ So führt mit Recht K. V. Stoy aus in „Encyklopädie, Methodologie und Litteratur der Pädagogik“ II. Aufl. Leipzig 1878. S. 11 u. 12.² Freilich darf man lange Zeit hindurch, bis an den Anfang unseres eigenen Jahrhunderts in der sog. „Pädagogik“ nicht ein festes System mit festen Begriffen und streng logischen Deduktionen suchen. Aber man kann doch schon einer Sammlung von Erkenntnissen und Regeln, welche sich alle auf ein abgeschlossenes Gebiet beziehen — diesen Charakter nämlich zeigen die pädagogischen Werke sämtlich bis zu Herbart — mit Recht den Titel Wissenschaft geben. In diesem Sinne äußert sich auch A. H. Niemeyer in „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts“ ed. Dr. W. Rein in Beyers Bibl. päd. Klassiker. Langensalza 1878. I, 26: „Auch hier gilt die auf mehrere ähnliche Kenntnisse anzuwendende Bemerkung, daß die Theorie der Erziehungsregeln, selbst dann, wenn sie sich auf kein allgemeines oder doch nur auf ein empirisches Grundprinzip zurückführen liefse, mit dem Namen einer Wissenschaft im weiteren Sinne belegt werden könne, da man ja kein Bedenken trägt, jeden systematisch geordneten Inbegriff zusammengehöriger Wahrheiten, auch sogar bloß historischer, damit zu bezeichnen.“ Eine andere Frage freilich ist die, ob die Pädagogik eine allgemein gültige Wissenschaft sein kann. Dilthey hat dieselbe bezüglich der bisherigen pädagogischen Systeme verneint in seinem Vortrage „Über die Möglichkeit einer allgemein gültigen pädagogischen Wissenschaft“ abgedruckt im Sitzungsbericht der K. Pr. Akademie der Wissenschaften zu Berlin vom 19. Juli 1888. Teil I. Diese Frage sei hier so lange unentschieden, bis die folgenden Ansichten von Aufgaben und Methode der Pädagogik klar gelegt sind.

1) a. a. O. S. 24. S. 29 ff.

2) Vgl. auch Schmidts Encyclopädie Bd. V S. 723 bezüglich dessen, was dort über die pädagogischen Vorschriften in dem Gesetzbuch Manus, in der indischen Spruch- und Fabeldichtung und den heiligen Schriften der Chinesen gesagt wird.

Nach unserer obigen Definition der Pädagogik tritt nunmehr die Aufgabe an uns heran, den Begriff der Erziehung¹ zu bestimmen, denn derselbe steht durchaus nicht so allgemein fest, daß man auf ihn ohne weiteres bauen könnte. Man vergleiche nur die vielen Definitionen desselben bei Dr. A. Vogel, Systematische Encyklopädie der Pädagogik, Eisenach 1881, S. 21—24. Wir wollen diesen Begriff zunächst, bis er durch nähere Untersuchungen genauer bestimmt ist, möglichst allgemein folgendermaßen festsetzen:

Erziehung ist eine von Menschen an Menschen ausgeübte Thätigkeit, um an diesen ein gewisses, noch näher zu bestimmendes Ziel zu erreichen.

Es könnte scheinen, als ob diese Definition nicht den ganzen Umfang des vom Sprachgebrauch festgestellten Begriffes träge, da man ja auch von einer Erziehung durch die Natur, durch Schicksale redet. Das geschieht aber nur, indem man hierbei die Natur, das Schicksal personifiziert, sie als einen bestimmten Zweck verfolgend hinstellt.

Diese Begriffserklärung deckt sich im allgemeinen mit denjenigen von Th. Waitz und von T. Ziller, vgl. Th. Waitz a. a. O. S. 41. „Demgemäß ist das Erziehen ein planmäßiges Einwirken auf das noch bildsame Leben eines andern, wodurch diesem Leben eine bestimmte Gestalt gegeben werden soll und wirklich gegeben wird.“ Ferner vgl. „Vorlesungen über allgem. Päd.“ von T. Ziller. Leipzig 1876 S. 7: „So entsteht der Erfahrungsbegriff der Erziehung: sie ist eine absichtliche, planmäßige Einwirkung auf einen Menschen, und zwar auf den einzelnen Menschen als solchen in seiner frühesten Jugend, eine Einwirkung zu dem Zweck, daß eine bestimmte, aber zugleich bleibende, geistige Gestalt dem Plane gemäß bei ihm ausgebildet wird.“

Die Pädagogik ist also die Wissenschaft von dieser Thätigkeit, d. h. eine systematische Zusammenstellung alles dessen, was als wahr und sicher über diese Thätigkeit ausgesagt werden kann. Ehe wir die Aufgaben dieser Wissenschaft näher darlegen, ist es nötig das oben unbestimmt gelassene Ziel der Erziehung festzusetzen.

Könnte man klar und unbezweifelbar die Frage nach der Bestimmung des Menschen auf Erden beantworten, so wäre damit auch jenes wichtige Problem, zu welchem Ziele soll die Erziehung den Menschen führen, gelöst. Die Beantwortung dieser Frage hat sich nun die Ethik zur Aufgabe gestellt, indem sie untersucht: Wie sollen wir handeln? Sie hätte somit als Vorwissenschaft, so zu sagen, der Pädagogik zu gelten. Aber damit scheint sogleich jedem weiteren Nachforschen nach der Wahrheit eine unüberwindliche Schranke sich errichtet zu haben, denn wo ist unter der Menge der verschiedenen ethischen Systeme, wie sie die Geschichte derselben aufweist, das wahre zu finden? Es scheint unmöglich, ein solches aufzustellen, wenn man bedenkt, wie sehr mit dem Leben eines Menschengeschlechtes wie des einzelnen Menschen die ethischen Anschauungen sich ändern. „Diese edlere Sittlichkeit wird nie ohne die lebhafteste Teilnahme der Intelligenz, nie selbst ganz ohne die Teilnahme der eigentlich wissenschaftlichen Reflexion, aber freilich auch nie durch sie allein, sondern durch das Leben selbst gewonnen, das in der wachsenden Vielfältigkeit seiner ethischen Beziehungen immer mehr neue Punkte zum Bewußtsein bringt, die früher einem blöderen Sinne gleichgültig dünkten, nun aber dem wachsenden sittlichen Zartgefühl ebenfalls als solche erscheinen, über welche sich die Konsequenz der Humanität organisierend aus-

1) Hier sowie künftighin ist unter Erziehung stets die Erziehung des Menschen zu verstehen. Diese Festsetzung ist nötig, denn der Sprachgebrauch bezieht das Wort sonst auch auf Tiere und Pflanzen. Grimm hält sogar die Anwendung auf junge Vögel für die ursprüngliche, vgl. J. u. W. Grimm, deutsches Wörterbuch. Bd. III. Leipzig 1862, Sp. 1091 u. 1092.

dehnen muß¹. Besonders die auf diesem Grund beruhende Mannigfaltigkeit der neueren Ethik bezeugt W. Wundt in seiner Ethik²: „Wie die neuere Philosophie überhaupt, so trennt sich übrigens die neuere Ethik in eine große Zahl einzelner Strömungen, in denen hauptsächlich die einzelnen realen Faktoren wirksam werden, aus denen sich das mannigfaltiger gestaltete sittliche Leben der Neuzeit zusammensetzt.“ Wir müssen somit W. Dilthey vollkommen recht geben, wenn er in seinem schon erwähnten Vortrage: „Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen päd. Wissenschaft“ Teil I. behauptet: „aber das Ziel des Lebens vermag die Ethik nicht allgemeingültig zu bestimmen,“ eine Behauptung, für welche er einen historischen und einen erkenntnistheoretischen Beweis liefert.

Ein festes ethisches System vermag uns also in der Zielbestimmung der Pädagogik nicht zu unterstützen. Wohl aber vermögen wir durch das Studium der Anthropologie besonders aber der Entwicklungsgeschichte des Menschengeschlechts gewisse fundamentale Wahrheiten des Menschenlebens zu erkennen und damit einer Bestimmung des Erziehungsziels näher zu kommen. Diesen tatsächlichen Bestimmtheiten nachzuspüren, das sei in Folgendem unsere Aufgabe.

Die wichtigste Thatsache ist eben die des Lebens, d. h. der Bethätigung der menschlichen Fähigkeiten. Es kommt darauf an, den spezifischen Inhalt dieses Menschenlebens nach seinen tatsächlichen Bestimmtheiten näher zu begrenzen: Die erste und umfassendste ist nun da die Existenz des Selbst-Interesse; ohne sie bestände ja der Mensch überhaupt nicht. Wir können als Teile dieses Triebes unterscheiden denjenigen der Selbsterhaltung und das Selbstinteresse im engeren Sinne, d. h. den Trieb der Lustvermehrung und Schmerzverminderung. Die Erkenntnis dieser Grundthatsachen zusammen allerdings mit der einseitigen Überschätzung ihrer Wichtigkeit hat besondere ethische Systeme geschaffen. So das des wohlverstandenen Interesses — *intérêt bien entendu* nach Helvetius — oder das des von W. Wundt so genannten „egoistischen Utilitarismus.“

Auf Grund dieser Thatsache allein würde die Weltgeschichte sich wahrscheinlich als ein ewiges *bellum omnium contra omnes* darstellen. Dafs dies geschehe, verhindert eine andere tatsächliche Bestimmtheit des Menschen, um diesen Ausdruck beizubehalten, nämlich die zum Leben mit andern und für andere. Wenn auch dieser zweite Punkt nicht ebenso von selbst evident ist wie der erste, so ist er doch nicht minder allgemeingültig. Schon seiner ganzen Anlage nach, das beweist besonders A. Schäffle,³ der leiblichen sowohl wie der geistigen, ist der Mensch zur Gesellung beanlagt.

Aber aus der Betrachtung der Entwicklung des Menschengeschlechtes, besonders auch des Naturzustandes desselben, erhellt die Richtigkeit unseres Satzes noch mehr. Waitz rechnet dies soziale Moment mit zu den spezifischen Charakterzügen des Menschen; vgl. Waitz-Gerland, Anthropologie der Naturvölker, Teil I, Leipzig 1877, S. 321 u. S. 318: „... nirgends fehlen ihnen eigentümlich entwickelte soziale Sitten und Einrichtungen.“ Ähnlich äußert sich Fr. Ratzel in seiner „Völkerkunde“ Bd. I, Leipzig 1887. Einl. S. 87: „Kein Volk, das wir kennen, ist ganz ohne politische Organisation, dieselbe mag eine so lockere sein wie bei den Buschmännern, deren kleine, zu Jagd oder Raub sich zusammenschließende Trupps zeitweilig ohne Führer sind, oder wie bei andern heruntergekommenen, versprengten Stämmen, bei denen oft nur Aberglaube und Gewohnheit noch die Stämme zusammenhalten. Aber das, was die Soziologen „Individualismus“

1) H. Lotze, Mikrokosmos, II. Bd. 3. Aufl. Leipzig 1878, S. 340.

2) W. Wundt, Ethik. Stuttgart 1886. S. 233.

3) Vgl. Dr. A. Schäffle, Bau und Leben des sozialen Körpers. Bd. I. Tübingen 1875. S. 96.

nennen, hat man noch nirgends auf der Welt anders denn als Einzelercheinung gefunden; es ist im Gegenteile merkwürdig, wie rasch aus dem Zerfalle alter Völker immer wieder neue sich bilden.“ W. Dilthey in seiner „Einleitung in die Geisteswissenschaften“ S. 39 geht sogar so weit, zu behaupten: „Der Mensch als eine der Geschichte und der Gesellschaft voraufgehende Thatsache ist eine Fiktion der genetischen Erklärung; derjenige Mensch, den gesunde analytische Wissenschaft zum Objekt hat, ist das Individuum als ein Bestandteil der Gesellschaft.“

So allgemein die Thatsache des sozialen Zusammenschlusses der Menschen ist, so wenig kann man die Entstehung desselben auf einen ursprünglichen Gemeinsamkeits-Trieb der Menschen oder auf ein Gefühl der gegenseitigen Zuneigung zurückführen. Jedenfalls darf die Meinung als falsch zurückgewiesen werden, daß die Familie, die gemeinsame Abstammung von einem Vorfahren, in frühester Zeit den einzigen Grund für vereinte soziale Thätigkeit gebildet habe. Herbert Spencer hat diese Ansicht gründlich widerlegt in „Die Prinzipien der Soziologie“ deutsch von Dr. B. Vetter, Bd. II, Stuttgart 1887 § 317 ff. Vielmehr waren es der äußere Zwang zu gemeinsamem Angriff oder gemeinsamer Abwehr und Interessengemeinschaft, welche die Menschen zusammenführten. Der Philosoph Kant, die Soziologen Schäffle (a. a. O. I, 82 ff.) und Spencer (a. a. O.), der Anthropologe Ratzel betonen alle diesen Grund. Kant in seiner Abhandlung: „Idee zu einer allgem. Gesch. in weltbürgerlicher Absicht“ 1784 (Werke ed. Rosenkranz Tl. VII. Leipzig 1838 S. 326—27) sagt: „So schwärmerisch auch diese Idee zu sein scheint, und als solche an einem Abbé von St. Pierre oder Rousseau verlacht worden; so ist es doch der unvermeidliche Ausgang der Not, wozu sich Menschen einander versetzen, die die Staaten zu eben der Entschließung zwingen muß, wozu der wilde Mensch ebenso ungerne gezwungen ward, nämlich: seine brutale Freiheit aufzugeben, und in einer gesetzmäßigen Verfassung Ruhe und Sicherheit zu suchen.“ Ratzel a. a. O. Einl. S. 89 äußert sich: „Und hier“ (d. h. im Schaffen von Gesellschaften) „bot die bedeutendsten Anregungen der Kampf mit der Natur im weitesten Sinne. Der Erwerb der Nahrung mochte in erster Linie Verbindungen schaffen, wie wir in der gemeinsamen Jagd und wohl noch mehr im gemeinsamen Fischfange sie begrüßen.“ Mag dem sein, wie ihm wolle, die Thatsache der Gesellschaftsbildung ist allgemeingültig ebenso wie die der Weiterentwicklung derselben. Sowohl durch Vermehrung der Individuen innerhalb einer Gruppe und durch Zusammenschluß von Gruppen entstehen neue Gesamtheiten, so daß H. Spencer das soziale Wachstum nicht mit Unrecht dem Wachstum der organischen Körper vergleicht; vgl. „Prinzipien der Soziologie“ a. a. O. Bd. II, § 224—227. Und auch innerhalb des Gesellschaftslebens gehen Veränderungen vor sich. Aus der Horde entwickelt sich allmählich die Familie,¹ mit der Menge der Bedürfnisse entsteht Arbeitsteilung und damit der Beruf, bis endlich im gegenwärtigen Endpunkt der Entwicklung das Individuum sich als Glied einer großen Menge von Gemeinschaften findet, wie sie gegeben sind durch genealogischen Zusammenhang, Zusammenwohnen, gemeinsame Sprache, Verwandtschaft der Geburtsstellung, des Besitzes und des Berufs, Gleichheit der Besitzverhältnisse, Gleichartigkeit der Überzeugung.² Sobald der Verband der Menschen sich einigermaßen gefestigt hat, dehnt sich das Thun des Einzelnen sogar über die zeitlichen Grenzen des Individuums aus. Die Toten mit ihren Werken leben weiter im Interessenkreise der Lebenden, und diese ziehen bei ihrem Thun auch schon die zukünftigen Geschlechter mit hinein.

1) Vgl. H. Spencer, a. a. O. Bd. II. §§ 278—283 und A. Schäffle, a. a. O. Bd. III. Tübingen 1878. S. 23 ff.

2) Vgl. W. Dilthey, Einleitung in die Geisteswissenschaften. Bd. I. Leipzig 1883 S. 83—87.

So ist das Individuum gewissermaßen das gemeinsame Zentrum einer allmählich sich erweiternden Reihe konzentrischer Kreise, welche die verschiedensten Gebiete derjenigen Individuen darstellen, mit denen jener Einzelne durch gewisse gemeinsame Interessen in gegenseitiger Bindung zusammenhängt. Diesen Entwicklungsgang des Menschen durch die Geschichte der Menschheit wiederholt in großen Zügen auch das Individuum in seinem Wachsen und Werden vom Kinde an und bestätigt in diesem Falle wenigstens das von der Physiologie auf die Psychologie übertragene Gesetz vom Parallelismus der ontogenetischen und phylogenetischen Entwicklung.¹

Auch das Kind erlebt das immer weiter fortschreitende Anschließen eines konzentrischen Ringes an den andern, um in dem Bilde zu bleiben: von Familie zu Stamm zu Heimat u. s. f. örtliche, zeitliche und individuelle Umstände bestimmen hier wie in der Weltgeschichte die Grenzen des äußersten Ringes. Anders ist die Interessensphäre des Polynesiens, anders die des Deutschen oder Engländers: die des Deutschen vom vorigen Jahrhundert ist wieder verschieden von seiner heutigen, und zu derselben Zeit und an demselben Orte wird es Verschiedenheiten der Naturen hinsichtlich ihrer Wirkungskreise geben. Objektiv und allgemeingültig läßt sich also der Umfang der Gesamtheit, mit der das Individuum verbunden ist, nicht bestimmen. Aber allmählich breitet sich, das können wir wohl behaupten, ohne irgend welche teleologischen Bestimmungen in die Geschichte hineinragen zu wollen, schon jetzt der äußerste Ring über die ganze Menschheit aus, wie die Institutionen des Völkerrechts, die Mission, die Bestrebungen zur Abschaffung der Sklaverei u. a. beweisen.

So feststehend wie diese Grundthatsachen sind, so sicher können die daraus sich ergebenden Folgerungen für die psychische Entwicklung des Menschen als Prinzipien des Menschenlebens gelten. Die unmittelbarste Folge war die Erweckung des Mitgefühls, indem das Ich sich gewissermaßen über andere Personen erweitert: Wir verstehen also hier Mitgefühl im prägnanten Sinne nicht bloß als Fühlen mit den andern, sondern auch für die andern, in ihrem Interesse. Schon im frühesten Hordenleben muß eine solche Gefühlserweiterung stattgefunden haben, wenn der eine für den andern einzutreten gezwungen war. Noch mehr aber ging diese Erweiterung des „sympathetischen Interesse“, um mit Herbart zu reden, vor sich mit der Entwicklung der Familie, und das Fühlen mit andern und für andere erweitert sich immer mehr mit dem wachsenden Interessenkreise. „Endlich ist noch unter den sozialen Eigentümlichkeiten als ein spezifisch menschlicher Zug die Anhänglichkeit an Familie, Land und Volk zu erwähnen, welche auf der schärferen Ausprägung der individuellen Charaktere und der persönlichen Verhältnisse der Einzelnen beruht.“ Vgl. Waitz-Gerland a. a. O. Bd. I. S. 320. Ohne übrigens ein Gesetz über die Stärke dieses altruistischen Gefühls aufstellen zu wollen, kann man das eine sicher behaupten, daß die Stärke des egoistischen Gefühls in umgekehrtem Verhältnis steht zu der des altruistischen. Je mehr dieses zunimmt, um so mehr nimmt jenes ab. Wir müssen darum A. Comte recht geben, wenn er sagt: „En un mot, les diverses considérations purement personnelles tendent de plus en plus à s'effacer, à tous égards, devant les considérations directement sociales.“²

Wie nicht bloß emotionell, sondern auch physisch und intellektuell sich der Mensch mit dem sozialen Fortschritt entwickelt, zeigt eingehend H. Spencer in seiner Darstellung des primitiven Menschen in „Prinzipien der Soziologie“ a. a. O. Bd. I. § 24—48. Nicht minder kommen Waitz und Ratzel zu dem Resultat, daß die geistige Kultur von dem Fortschritte der Zivilisation,

1) Vgl. Dr. H. Vaihinger, Naturforschung und Schule. Köln u. Leipzig 1889. S. 4 u. 5.

2) A. Comte, Cours de philos. positive. IV, 446.

d. h. der sozialen Entwicklung abhängt: „Die geistige Arbeit tritt mit dem Fortgange der Civilisation in ein immer entschiedeneres Übergewicht über die materielle, aber auch sie wird nicht produziert um produziert zu werden als Selbstzweck, als höchste Lebens- und Darstellungsform des Menschengeistes, sondern sie wird produziert um der wirklichen Welt, d. h. allen einzelnen Gliedern der menschlichen Gesellschaft zu Gute zu kommen, nämlich teils um für das gegenwärtige Geschlecht den Druck der äußeren Verhältnisse zu mindern, der ihre Erhebung und Heranbildung zu einer höheren, mehr geistigen Weise des Lebens hindert, teils um für die Zukunft der kommenden Geschlechter in diesem Sinne vorzuarbeiten.“¹ Zusammenfassend äußert auch Ratzel mit Recht: „In dieser Beschränkung des Einzelnen, welche ebenso räumlich wie zeitlich vorzustellen ist, d. h. welche ebenso die einzelnen Hütten, Dörfer, Völker wie die auf einander folgenden Geschlechter der Menschen isoliert, liegt die Verneinung der Kultur; in ihrem Gegenteile, d. h. im Zusammenhange der Miteinanderlebenden und dem Zusammenhange der Aufeinanderfolgenden, liegt die Möglichkeit ihrer Entwicklung. In der Vereinigung der Mitlebenden wird die Grundlage, im Zusammenhange der Generationen die Zukunft der Kultur gesichert.“²

Wenn man die Allgemeingültigkeit der zweiten thatsächlichen Bestimmtheit des Menschenlebens und die Wichtigkeit der daraus sich ergebenden Folgen bedenkt, kann man sich nicht wundern, daß auch der Altruismus zum Prinzip der Ethik gemacht worden ist.

Interessant und die Richtigkeit der obigen Ausführungen stützend ist es zu sehen, wie ein Philosoph, Ernst Laas, auf ganz anderem Wege zu diesem, obwohl, wie wir meinen, einseitig betonten altruistischen Standpunkt kommt. Nachdem er alle anderen Begründungen der Moral in eingehender Kritik verworfen hat, „so scheint nichts weiter übrig zu bleiben, als ihren Ursprung und Grund in den Bedürfnissen und Ansprüchen der Menschen aufser uns zu suchen.“ Vgl. E. Laas, Idealismus und Positivismus. II. Teil. Berlin 1882. S. 209. Auf demselben Prinzip der allgemeinen Wohlfahrt fußen auch so bedeutende moderne Ethiker wie Harald Höffding, Friedr. Paulsen, Theobald Ziegler, wobei sie allerdings auch das Ich mit zur Gesamtheit rechnen.

Als dritte thatsächliche Bestimmtheit der Menschen muß diejenige zur religiösen Weltanschauung hingestellt werden. Sie zeigt sich seit der Urgeschichte der Menschheit, soweit sie uns enthüllt ist, ebenso wie auf der gegenwärtigen niedrigsten Kulturstufe, wenn auch oft nur in Gestalt eines rohen Dämonen- und Gespensterglaubens. Mag der Ursprung dieses Glaubens sein, welcher er wolle, es giebt sicherlich kein Volk, das nicht die Idee eines übermenschlichen, sein Leben beeinflussenden Wesens habe, welches es fürchtet und darum durch Handlungen irgend welcher Art zu versöhnen oder sich günstig zu stimmen sucht. Die neuere Anthropologie hat diese Thatsache gegenüber manchen Anzweiflungen bewiesen.³ Waitz sagt darüber: „Auch dieses“ — d. h. das religiöse Element — „wird indessen nirgends vermifst, wo die übrigen Charaktere der Menschheit sich zeigen; wenn es auch oft nur in verkrüppelter Gestalt auftritt, ist sein Einfluss auf das Leben der Völker im Ganzen doch überall nachweisbar und dieser Einfluss ist in allen genauer bekannten Fällen sogar ein sehr bedeutender.“⁴ Bestimmter noch äußert sich Ratzel: „Die Ethnographie kennt keine religionslosen Völker, sondern nur verschieden hohe Entwicklung

1) Waitz-Gerland, a. a. O. Bd. I, S. 478.

2) Ratzel, a. a. O. Bd. I, Einl. S. 15.

3) Vgl. E. B. Tylor, die Anfänge der Kultur. Dtsch. I. Bd. Leipzig 1873. S. 411 ff. W. Wundt, Ethik. Stuttgart 1886. S. 41 u. 42. H. Spencer, a. a. O. Bd. I. §§ 146—204.

4) Vgl. Waitz-Gerland a. a. O. S. 321.

religiöser Ideen, die bei einigen wie im Keime, oder, besser, wie in einer Verpuppung klein und unscheinbar liegen, während sie bei andern zu einem herrlichen Reichtum von Mythen und Sagen sich entfaltet haben.“¹ Unendlich mannigfaltig ist in der That die Anschauungsweise des Menschen von jener höheren Welt, vom rohesten Fetischismus bis hinauf zu der Erhabenheit der christlichen Religion. Auch diese letzte Bestimmtheit des Menschen hat ihre allerdings oft einseitige Anerkennung gefunden in den metaphysischen oder religiösen ethischen Systemen.

Die zwei Bestimmtheiten des Menschen zum Leben mit andern und für andere und zur Unterwerfung unter höhere Wesen haben je nach örtlichen und zeitlichen Umständen eigentümliche Lebensformen entwickelt, die in Sitte, Moral und Recht eines Volks und einer Zeit feste Gestalt gewinnen. Es ist hier nicht der Ort zu untersuchen, wie viel von diesen Lebensformen auf Rechnung des ersten oder des zweiten Faktors zu setzen ist. Soviel aber steht fest, daß beide bei der Erzeugung desselben zusammenwirkten, wenn auch anerkannt werden muß, daß „die Morallehren kein notwendiges erstes Ingrediens der Religion, sondern eine erst auf höhern Stufen erfolgende Mischung sind.“² Auch Lotze erkennt diese doppelte Quelle der sittlichen Normen an. Die religiöse Quelle betont er im „Mikrokosmos“ Bd. II. 3. Aufl. Leipzig 1878. S. 336. „Es wird dem Gemüt unmöglich, wenn es einmal zum Nachdenken erweckt ist, dies Dasein zu überlegen, ohne nach seinen Gründen, nach seiner Bedeutung in der übrigen Welt, nach seinem Ende oder seiner Fortsetzung zu fragen, und immer hat es Philosophenschulen, aber nicht Nationen gegeben, die ohne Anknüpfung des menschlichen Lebens an religiöse Anschauungen über den großen Zusammenhang der Welt jene vollständige Einsicht in die Natur des Menschen zu besitzen geglaubt hätten, aus der sich die Summe seiner sittlichen Verpflichtungen ableiten liefse.“ Auf die soziale Quelle weist Lotze an der schon citierten Stelle (II, 340) hin.³ Am klarsten aber hat W. Wundt diesen Gedanken ausgesprochen. Er findet nach eingehender Analyse als die „hauptsächlichsten und zugleich als die niemals fehlenden Äußerungsformen des sittlichen Lebens“ heraus: die religiösen Anschauungen und das gesellschaftliche Leben, entsprechend den zwei allgemeingültigen psychologischen Grundmotiven: den Ehrfurchtsgefühlen, welche sich auf übermenschliche Wesen, und den Neigungsgefühlen, welche sich auf die Mitmenschen beziehen.⁴ Wenn auch in diesen philosophischen Gedanken nur vom sittlichen Leben die Rede ist, so gelten dieselben Gedanken auch für Sitte und Recht: man braucht nur an den engen inhaltlichen Zusammenhang zwischen diesen drei Begriffen und an ihre ursprüngliche Einheit zu denken.⁵

Auch Handel, Verkehr und Industrie nicht minder wie Kunst und Wissenschaft sind Konsequenzen jener Bestimmtheiten. Sie entspringen dem Bestreben des Einzelnen, für die Bedürfnisse und Annehmlichkeiten des Lebens zu sorgen; ihre Entwicklung aber wird erst möglich durch das Zusammenwirken der Gesellschaft. So lassen sich alle Erscheinungsformen der menschlichen Thätigkeit auf diese drei Elemente zurückführen. Den Namen Elemente verdienen sie auch deswegen, weil sie selbst sich nicht weiter reduzieren lassen.

1) Vgl. Ratzel a. a. O. Bd. I. Einl. S. 31.

2) Vgl. Ratzel a. a. O. Bd. I, Einl. S. 39. Vgl. dazu auch Waitz-Gerland a. a. O. S. 323—324: „Die sittlichen Vorstellungen entspringen, wie wir bereits angedeutet haben, aus einer wesentlich anderen Quelle als die Religion; beide treten überhaupt erst auf einer höheren Kulturstufe des Menschen in irgend eine Beziehung zu einander.“

3) Vgl. oben S. 5—6.

4) Vgl. W. Wundt, Ethik a. a. O. S. 229.

5) Vgl. W. Wundt, Ethik a. a. O. S. 106—109 und Th. Ziegler, Sittliches Sein und sittliches Werden. 2. Aufl. Straßburg 1890. Zweiter Vortrag.

In diesen drei thatsächlichen Bestimmtheiten des Menschenlebens muß eine auf realer Grundlage ruhende Pädagogik das Ziel der Erziehung suchen. Diese selbst ist übrigens auch ein Produkt derselben, denn sie ist dem echt sozialen Bestreben entsprungen, das künftige Geschlecht besser zu machen. Damit ist die Aufgabe der Erziehung gekennzeichnet: Sie hat vor allem stets die natürlichen Bestimmtheiten des Menschen im Auge zu behalten, und da in ihrem Begriffe ein thätiges Eingreifen liegt, so kann ihr Ziel nur die Förderung derselben sein.

Zwar hat es pädagogische Theorieen wie die der Inder gegeben, welche die entgegengesetzte Folgerung zogen: Entsagen allem Wirken für sich und andere. Aber da sie widernatürlich waren, mußten sie für die Erziehung im ganzen erfolglos bleiben. *Naturam expellas furca, tamen usque recurret.* Treffend bemerkt H. Lotze:¹ „Gleichwohl hat schon Diogenes erfolglos gegen die Bildung seiner Zeit protestiert, und alle die Einzelnen, die nach ihm der menschlichen Kultur den Rücken wandten, haben doch ihre Einsamkeit stets nur mit den Gedanken, Kenntnissen und Reflexionen sich erträglich zu machen gewußt, die sie eben dieser verachteten verdankten. Die Opposition gegen die Weitläufigkeiten und Umständlichkeiten der Bildung hat nur Reiz, so lange sie Opposition bleibt; entschlosse sich die Menschheit in einem Augenblicke, zu der Einfachheit der natürlichsten Verhältnisse zurückzukehren, so würden ohne Zweifel dieselben Kräfte des Gemütes, die zu diesem Entschlusse führten, im nächsten Augenblicke schon geschäftig sein, alle die hinweggeworfenen Überflüssigkeiten der Kultur der Reihe nach wiederzuerzeugen.“

Förderung und Vervollkommnung der obigen drei Bestimmtheiten des Menschen ist also das Ziel der Erziehung und zwar, insofern als dieselben umfassend und allgemeingültig sind, das alleinige umfassende und allgemeingültige Ziel der Erziehung.² Ein bestimmtes höchstes Ziel dieser Vervollkommnung ist unmöglich; wir müssen uns also mit der Bestimmung: „Möglichste Förderung“ begnügen, wobei die Möglichkeit ihre Beschränkung erfährt durch die Beschränktheit der menschlichen Anlagen, insbesondere auch der Lebensdauer.

Unter der Bedingung der später (S. 12) nachfolgenden Einschränkung durch die spezifischen Bestimmtheiten des Menschen würde demnach das erste Ziel der Erziehung sein:

Möglichste Förderung der Thätigkeit des Menschen. Eine logische Analyse des Begriffs Thätigkeit ergibt die drei Momente des Handelns, des handelnden Subjekts und des Objekts des Thuns, welche also jede fördernde Bestrebung in Rücksicht ziehen muß. Demgemäß gliedert sich diese Bestimmung in drei:

1. Möglichste Entwicklung des selbstthätigen Handelns.

Auch hier finden wir besonders Herbart, welcher diese Forderung bestimmt ausspricht in seiner „Allgem. Pädagogik“ 1806.³ „Man kann, man soll die früheste Geschäftigkeit, wozu sich das Kind von selbst durch die umgebenden Gegenstände aufgefordert zeigt, nähren, umherlenken, fortdauernd beobachten, ganz allmählich und sanft zur Stetigkeit, zum längern Anhalten bei demselben Gegenstande, zum Verfolgen derselben Absicht zu bringen suchen. . . . Man gewöhne an Arbeitsamkeit aller Art.“⁴

1) Mikrokosmos. II. Bd. 3. Aufl. Leipzig 1878. S. 420—421.

2) Wie eine solche Weiter-Entwicklung über die einfachen Naturzustände hinaus auch die Möglichkeit höhern Glücks und höherer Sittlichkeit in sich birgt, zeigt ebenfalls H. Lotze a. a. O. S. 422—423. Vgl. Th. Ziegler, a. a. O. S. 134—141.

3) J. F. Herbarts Werke ed. Willmann, I. Bd. 2. Ausg. Leipzig 1880. S. 514.

4) Ähnlich auch A. H. Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. 9. Ausg. Halle 1835. II. Teil. S. 30.

2. Vervollkommnung der dem Subjekt des Handelns, dem Menschen, gegebenen Werkzeuge seiner Thätigkeit, denn dadurch wird dieselbe unter sonst gleichen Umständen gefördert. Kein Punkt ist so vielfach als Ziel der Erziehung hingestellt worden als dieser. Nach Kant sind sogar alle Naturanlagen eines Geschöpfes „bestimmt, sich einmal vollständig und zweckmäÙig auszuwickeln.“¹

Diese Naturanlagen bez. Werkzeuge unterscheiden sich in zwei von einander verschiedene: in körperliche und geistige. Denn wenn auch in den gewöhnlichen Lebensverrichtungen des normalen Menschen beide stets und in jedem Augenblick zusammenwirken, oder in beständigem Kreislaufe nach einander in Wirkung treten, theoretisch macht die durchgreifende Verschiedenheit des körperlichen und geistigen Geschehens einen solchen Unterschied nötig.

Somit ergibt sich als weiteres Ziel der Erziehung:

Möglichste Ausbildung des menschlichen Leibes und der menschlichen Seele zur Ausübung des Handelns.

3. Jedes Thun erstreckt sich auf ein Objekt, sei es nun ein äußeres oder ein inneres, sei es eins von der Welt außerhalb des handelnden Menschen oder eins, welches zum eigenen Ich gehört. Durch bessere Kenntnis dieser Objekte des menschlichen Handelns wird auch die Arbeit gefördert; somit ergibt sich als drittes Ziel der Erziehung:

Möglichst genaue Kenntnis der innern und äußern Welt nach Wesen und Wirken mit Einschluss unserer selbst.

Dieses eben dargestellte Ziel bedarf der Beschränkung.

Es gilt noch die spezifischen Bestimmtheiten des Menschenlebens zu berücksichtigen: daraus ergeben sich dann nähere Bestimmungen des Obigen. Zunächst hat die Erziehung die Lebensthätigkeit des Individuums nur so weit, als es im wahren² Interesse des eigenen Ich und der Mitmenschen geschieht, zu unterstützen und zu fördern. Nicht nur sein Leben in und mit der das Individuum zu gleicher Zeit umgebenden Gesellschaft nach Maßgabe der historisch bedingten Verhältnisse kommt dabei in Betracht, wie oben auseinandergesetzt wurde, sondern auch sein Mitleben für seine Vorfahren und für die späteren Geschlechter. Die besondere Art des Handelns, ob ein thätiger Mensch das Ziel seiner Thätigkeit so oder so sich steckt, bestimmt sich durch seinen psychischen Zustand. Bei der Umgrenzung der Ausbildung desselben müssen also auch die obigen Beschränkungen ihre Stelle finden. Vor allem ist es das Fühlen, welches dem Thun die Wege weist. Die Lebensbethätigung für mich und andere entspringt also auch vor allem dem Fühlen für mich selbst und für andere. Die Entwicklung dieser Gefühle bedeutet also auch eine Lenkung der Thätigkeit in diesem Sinne. Mit dieser Aufgabe stehen wir aber vor einem Widerspruch, denn jene beiden Gefühlsarten sind ja nach früherer Erörterung ihrer Stärke nach reciprok, so daß eine beiderseitige Stärkung unmöglich ist. Wir haben aber auch gesehen, wie die soziale Bestimmtheit des Menschen schon selbst das altruistische Gefühl auf Kosten des egoistischen entwickelte. Damit ist auch der Erziehung der Weg gezeichnet. Sie überläßt dieses seiner angeborenen Stärke und sucht besonders das Mitgefühl für die andern Menschen im einzelnen und für die größere Gesamtheit, in welche er hineinversetzt ist, zu fördern. Das letztere kann man je

1) Vgl. Kants Werke ed. K. Rosenkranz. Bd. VII. Leipzig 1838. S. 319.

2) Wir setzen diese nichts Neues hinzufügende sondern nur erläuternde Bestimmung her, um zu betonen, daß in der That unter der Anzahl der Konsequenzen der Handlung die Summe des Nutzens größer sein muß als diejenige des Schadens.

nach dem Kreise, über den es sich erstreckt, bezeichnen als Familien-, Stammesgefühl, Vaterlands-
liebe u. a. Als neue Bestimmung hat man also dem Erziehungsziel hinzuzufügen:

Möglichste Entwicklung des Mitgefühls für die umgebenden Kreise der anderen
Menschen.

Gefördert wird auch dieses Thun durch die genaue Kenntnis von dem Wesen des eigenen
Ich und der andern Individuen, denn nur so kann ich zu meinem bez. ihrem wahren Nutzen
wirken. Diese Forderung hat schon Ausdruck gefunden, doch erheischt das Wirken des Menschen
für die Gesamtheit noch eine Bedingung. Die Gesellschaftsbildung nämlich erzeugt bestimmte
Formen der Gemeinsamkeit. Um also für die Gesellschaft wirken zu können, ist es nötig,

dafs das einzelne Individuum eine möglichst genaue Kenntnis von der Einrichtung
der Gesamtheiten und von seiner eigenen Stellung innerhalb derselben habe.

Die bisher entwickelten Ideen hat wohl auch Schäffle im Auge, wenn er a. a. O. Bd. IV.
S. 73 in dem Abschnitt über „die Volksbildung“ sagt: „Herstellung eines zur individuellen und
kollektiven Lebensarbeit geistig geschickten Personals ist die Grundbedingung dafür, dafs das aktive
Element der Gesellschaft, das Volk, im ganzen und einzelnen fähig sei und bleibe, alle Hindernisse
des Lebens und der Entwicklung zu überwinden.“

Entsprechend der dritten spezifischen Bestimmtheit mufs noch die dem Menschen eigen-
tümliche religiöse Anschauung von der Erziehung gepflegt und gefördert werden; dies weist auch
dem allgemeinen Ziel bestimmte Bahnen.¹ Wiewohl nun das Wesen jener Anschauung schwer
definierbar ist, so kann die Erziehung doch auch hier an bestimmt greifbaren Punkten des innern
Menschenlebens fördernd einsetzen.

Als Fundament der Religion haben wir das Gefühl der Ehrfurcht und das der Demut vor
einem höheren Wesen hingestellt. Wir vermögen demnach unserem Ziele näher zu kommen, wenn
wir diese Gefühle der Ehrfurcht und der Demut möglichst pflegen.²

Wem es scheinen sollte, als wenn diese Gefühle als Grundlage für das reiche religiöse
Leben des Christen nicht genügen könnten, den verweisen wir auf Chr. Palmer, welcher von
streng christlichem Standpunkt aus mit seiner tiefen Auffassung eines vor allem allgütigem Gottes
doch die Furcht Gottes als das Erziehungsziel für die christliche Jugend aufstellt. Vgl. Chr.
Palmer, *Evangel. Pädagogik*, 3. Auflage, Stuttgart 1862. S. 212—221.

Diesem formalen Ziel tritt auch hier ein materiales zur Seite. Jenes höchste Wesen
nämlich giebt sich dem Menschen auch in dem Wirken und Weben der Menschheit und der Natur
kund. Aus diesem also das höchste Wesen möglichst kennen zu lernen, kann die religiöse An-
schauung nur festigen und somit fördern.

So sicher wie aus dem Gesellschafts- und dem Gottesleben Sitte, Moral, Recht und die Lebens-
formen von Handel und Industrie, Kunst und Wissenschaft, überhaupt alles, was man unter den

1) Den pädagogischen Wert der Religiosität betonen auch die Philosophen, wiewohl oft von ganz anderen
Gesichtspunkten aus:

Herbart hat oft darauf hingewiesen, vgl. die Stellen über „päd. Bedeutung der Religion“ in Herbarts päd.
Schriften ed. Dr. O. Willmann. Bd. II. S. 679; ferner auch W. Wundt, *Ethik* a. a. O. S. 527—529 und sogar
E. Laas, der sonst in seinem Positivismus sogar so weit geht, die Möglichkeit zu leugnen, die religiösen Gefühle
jedem zugänglich zu machen. Vgl. E. Laas, *Idealismus und Positivismus*. II. Bd. Berlin 1882. S. 94—96.

2) Vgl. Herbarts päd. Schriften a. a. O. I, 550: „Religion entsteht aus dem Gefühl der Abhängigkeit aller
Menschen und der Natur von einem höheren, von dem höchsten Wesen; ist diese Demut, dieser Grundzug aller
Frömmigkeit, nicht vorhanden, so wird metaphysisch sowohl als moralisch vergeblich gelehrt und gepredigt werden.“

Begriffen Zivilisation und Kultur zusammenzufassen pflegt, entsprungen ist, so sicher wird durch eine Förderung jener Lebensnormen auch eine Förderung dieser Gebiete eintreten. Mit der geforderten Pflege des menschlichen Mitgefühls und der Gottesfurcht ist das formale Ziel der Erziehung zur möglichsten Hineinsenkung des individuellen Lebens in diese Formen der Zivilisation und Kultur gegeben, wie mit der ebenfalls geforderten möglichst genauen Kenntnisnahme der menschlichen und übermenschlichen Welt das materiale Ziel gegeben ist. Neue allgemeingültige Forderungen für die Erziehung erstehen also aus diesen abgeleiteten Thatsachen nicht.

Vereinigen wir das Hauptziel mit seinen einschränkenden Bestimmungen in zusammengehöriger Weise, so können wir nun schliesslich als Ziele der Erziehung hinstellen:

- a) Möglichste Entwicklung der menschlichen Thätigkeit.
- b) Möglichste Ausbildung der leiblichen und seelischen Fähigkeiten zur Ausübung jenes Handelns, besonders des Mitgefühls für die umgebenden Kreise anderer Menschen und der Gefühle der Ehrfurcht und der Demut vor dem Höchsten.
- c) Möglichste Erkenntnis von Wesen und Wirken der Welt in uns und um uns, besonders von der Einrichtung der Gesellschaft, dies alles immer mit Bezug auf die Erkenntnis vom Walten des Höchsten.

Dafs die bisher entwickelten Ziele der Erziehung objektive und allgemeingültige sind, muß jeder anerkennen, welcher die Richtigkeit und Allgemeinheit der anfangs aufgestellten anthropologischen Grundgesetze zugiebt. Von der allgemeinen Pädagogik, welche den Weg zu diesen allgemeinen Zielen angiebt, gelangt man leicht zur speziellen Pädagogik, sobald man in den eben aufgestellten materiellen Zielen die Materien, sei es bezüglich der umgebenden Gesellschaft oder der religiösen Anschauungen genauer definiert.¹

Darum haben wir in diese allgemein menschliche Pädagogik noch nicht die sozialen Thatsachen der Arbeitsteilung und des Berufes hineingebracht, da dieselben sich erst sehr allmählich entwickelt haben. Eine moderne Pädagogik hätte dieses Moment des Berufs z. B. allerdings sehr zu berücksichtigen. Man könnte somit unterscheiden eine Pädagogik des XII. Jahrhunderts z. B. von einer des XIX. Jahrhunderts, eine deutsche von einer französischen, eine christliche von einer muhammedanischen u. s. f.

Eine andere Frage ist nun die nach der Erreichbarkeit jener Ziele. Wir können an dieser Stelle diese Frage weder bejahen, noch verneinen, denn die Beantwortung derselben verlangt ein Eingehen auf den Weg zu diesen Zielen, d. h. auf die Gesetze der Erziehung, welche darzulegen doch erst Aufgabe der Pädagogik ist. Eine begründete Antwort kann also erst am Schlusse der ganzen Pädagogik gegeben werden. Vorläufig begnügen wir uns mit der Voraussetzung einer solchen Möglichkeit.

In ihren Aufgaben hat die Pädagogik viel Ähnlichkeit mit der Theorie des Landbaues. Wie nun früher auch hierbei die empirisch erworbenen Erfahrungen allein maßgebend waren, und diese erst in neuerer Zeit rationellen, auf wissenschaftlicher Grundlage beruhenden Gesetzen gewichen sind, so hoffen wir ein Gleiches für die Pädagogik: dafs auch sie sich aus den Banden der blofsen sich oft widersprechenden Erfahrungsthatfachen losmachen wird, um zu der Sicherheit allgemeiner wissenschaftlicher Gesetze sich zu erheben. Um dies zu erreichen, bedarf es einer zuverlässigen, wissenschaftlichen Untersuchungsmethode der Pädagogik, welche darzulegen unsere nächste Aufgabe bilden soll.

1) Dieser Unterschied zwischen allgemeiner und spezieller Pädagogik ist ein anderer als der von der Herbart'schen Schule gemachte. Vgl. H. Kern, Grundriss der Pädagogik. 3. Aufl. Berlin 1881. S. 12.

Zweiter Theil. Über die Methode der Pädagogik.

Die Pädagogik muß ein Stadium werden, sonst ist nichts von ihr
zu hoffen. Kant.

Bisher haben wir die Ziele der Erziehung in großen Umrissen festzustellen versucht. Die Pädagogik hat nun die Mittel zu bestimmen, durch welche man jene Ziele erreicht. In Folgendem wollen wir uns damit beschäftigen, die Methode aufzusuchen, welche uns jene Mittel auffinden läßt. Wir meinen damit nur die der Pädagogik eigentümlichen Methoden und sehen von derjenigen allgemeinen logischen Methode ab, welche in ihren Vorschriften über Klassifikation, Definition, Namen, Urteile, Schlüsse u. s. w. für jede wissenschaftliche Arbeit gilt. Diese Nachforschung scheint nun eine wenig schwierige zu sein, wenn man daran denkt, daß die Erziehung ja nur in einer besonderen Beeinflussung eines Menschen durch einen andern besteht. Die Gesetze dieser Beeinflussung nämlich, welche in Bezug auf das Objekt der Erziehung entweder körperlich oder geistig sein kann, müssen doch, so meint man, in den Wissenschaften vom Menschen enthalten sein, die sich in diesen zwei Hinsichten mit ihm beschäftigen, also vor allem der Physiologie und der Psychologie. Auf ihnen scheint sich die Pädagogik leicht aufzubauen, indem sie einfach auf Grund dieser Gesetze ihre Forderungen, so oder so auf den Menschen einzuwirken, formuliert.

Wenn z. B. die Physiologie den Satz aufstellt: „Der Mensch also ist fähig, durch Übung sich selber zu vervollkommen. Seine Muskeln macht sie stärker und ausdauernder, seine Haut wappnet sie gegen allerlei Unbill, durch Übung werden seine Glieder geschmeidiger, seine Drüsen ausgiebiger,“¹ — so weit, nicht aber auf das Gebiet der Psychologie folgen wir dem Physiologen Du Bois-Reymond² — so gewinnt die Pädagogik daraus sofort das Gesetz: „Übe den Körper des Zöglings nach allen den Richtungen, in welchen du ihn ausbilden willst.“

Wie übrigens auch die Einwirkung auf das rein psychische Leben beeinflusst wird von physiologischen Gesetzen, zeigt die richtige pädagogische Forderung, daß geistige Thätigkeit mit körperlicher abwechseln soll, welche sich auf der Thatsache aufbaut, daß das Blut infolge der geistigen Thätigkeit unmaßig nach dem Gehirn fließt und die Muskelanstrengung es von da ableitet, und ferner, daß die durch geistige Arbeit verzögerte Oxydierung der Gewebe durch Muskelanstrengung auf dem kürzesten Wege vermehrt wird.³

Andererseits kann die Pädagogik mit vollem wissenschaftlichen Recht ihre Forderungen auf feststehenden psychologischen Gesetzen, wie auf demjenigen der Beziehung oder denen über die Assoziation der Vorstellungen, über das Gedächtnis oder die Aufmerksamkeit aufbauen. Man vergleiche z. B. einige hierhergehörige Folgerungen, welche F. A. Lange in seinem gehaltvollen Artikel „Seelenlehre“ in Schmid's Encyclopädie 2. Auflage, fortgeführt von Schrader, Bd. VIII,

1) Reden von E. Du Bois-Reymond. 2. Folge. Leipzig 1887. S. 428.

2) Allerdings gilt das Gesetz in diesem Falle und damit die entsprechende Folgerung doch auch für die Träger der psycho-physischen Vorgänge, wie W. Wundt, Grundzüge der physiologischen Psychologie, 2. Aufl., Leipzig 1880, I, 225 behauptet:

„Jedes Element wird um so geeigneter zu einer bestimmten Funktion, je häufiger es durch äußere Bedingungen zu derselben veranlaßt worden ist.“

3) Vgl. A. Bain, Erziehung als Wissenschaft. Leipzig 1880. S. 45.

Leipzig 1887, zieht. So z. B. S. 593: „Pädagogische Anwendungen des psychophysischen Fundamentalsatzes bieten sich bei einigem Nachdenken in großer Zahl; wir wollen uns jedoch mit einigen nahe liegenden und die alltäglichste Praxis betreffenden Andeutungen begnügen. In der häuslichen Erziehung sehen wir an der Hand dieses Prinzips erst klar, wie thöricht es ist, Kinder schon früh mit Genüssen und Geschenken zu überladen, wie weise dagegen, das Gemüt durch Gewöhnung an Zufriedenheit mit wenigem elastisch und empfänglich für jede, wenn auch kleine aufsergewöhnliche Gabe zu erhalten.“

In dieser Notwendigkeit, immer auf Physiologie und Psychologie zurückzugehen, würde, wenn sie keine andern Wege zu ihren Zielen fände, eine große Mifslichkeit der Pädagogik liegen, denn beide Wissenschaften sind noch so wenig ausgebildet, daß es um den Bau der Pädagogik schlecht bestellt wäre, sollte er sich ganz auf dieselben stützen. In noch höherem Grade als von der Physiologie gilt dies von der Psychologie. Sie hat noch nicht einmal die Thatsachen des Empfindens und Vorstellens gründlich untersucht, geschweige das Gebiet vom Fühlen und Wollen, wie W. Dilthey „Über die Möglichkeit einer allgem. pädag. Wissenschaft“ Teil I mit Recht hervorhebt.¹

Unter solchen Verhältnissen bleibt der Pädagogik, will sie anders nicht warten, bis Hilfswissenschaften ihr das nötige anthropologische Material bieten, nichts anderes übrig, als da, wo ihr keine Hilfe geboten wird, unmittelbar an die Lösung ihrer hohen Aufgaben heranzugehen. Es steht zu erwarten, daß daraus ein großer Nutzen für die Psychologie erwachsen wird, da es bei dem größten Teile der pädagogischen Probleme auf eine Beeinflussung der menschlichen Psyche ankommt.

Gehen wir also die Reihe der einzelnen Aufgaben der Erziehung durch, um im Anschluß an jede derselben die Methode, welche zu ihrer Lösung führt, zu besprechen.

A. Das erste Ziel der Erziehung war nun die möglichste Entwicklung des Menschen zur Thätigkeit. Bezüglich derselben ist von der Pädagogik ein Unterschied zu machen zwischen der durch äußern Zwang veranlaßten und geregelten und der durch eigenen freien Willensantrieb gelenkten Thätigkeit. Nur die letztere kann für das Ziel der Erziehung in Betracht kommen, nicht nur, weil sie sittlich höher steht, sondern aus dem einfachen Grunde, weil jene erste sich der erzieherischen Beeinflussung entzieht, da sie von dem von der Erziehung unabhängigen äußeren Zwang gelenkt wird. Daß die letzte Art der Thätigkeit trotzdem als Mittel der Erziehung in Betracht kommt, ist deshalb nicht ausgeschlossen.²

Diese eben genauer definierte Thätigkeit soll also entwickelt, gefördert werden. Das kann sich auf zwei verschiedene Ziele erstrecken: a) auf das Quantum, b) auf das Quale der Thätigkeit.

1) Drastisch weist W. Wundt auf die Unsicherheit der meisten bisherigen Psychologien hin in seinen Essays, Leipzig 1885, S. 135: „Wenn heute der Bewohner einer andern Welt zu uns herniederstiege und, völlig unbekannt mit den Eigenschaften der menschlichen Seele, sich aus den Lehrbüchern der Psychologie eine Vorstellung von denselben verschaffen wollte, er würde wahrscheinlich zu dem Schlusse kommen, daß sich diese verschiedenen Schilderungen selbst wieder auf Wesen ganz verschiedener Welten bezögen.“

2) Interessant und die praktische Wichtigkeit der Sache beweisend ist es, daß jüngst in der französischen chambre des députés von M. Blatin, welchem dann M. le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts zustimmte, die Wichtigkeit der freien Thätigkeit betont wurde.

Vgl. Revue Internationale de l'Enseignement. Paris 1889. p. 77: M. Blatin présente quelques observations très judicieuses sur les bourses d'enseignement secondaire et sur la question de l'internat

„Et pour cela, il faut apprendre à ces citoyens, non pas seulement les différents éléments des connaissances humaines, mais encore à avoir de l'initiative, à savoir vouloir, à savoir oser.“

Wir wenden uns zunächst dem ersten Ziele zu: den Menschen so thätig als möglich zu machen. Der Zusatz „als möglich“ soll bezeichnen, daß es für die Thätigkeit des Menschen natürliche Schranken giebt in den physiologischen Notwendigkeiten der Ernährung und des Ruhens. Bezüglich des Begriffs „thätig“ schliessen wir uns hier dem von A. W. Grube definierten Sinne an: „Geben wir einem Menschen das Prädikat „thätig“, so wollen wir damit nicht nur andeuten, daß er hier und da seine Kräfte gebraucht, sondern daß es ihm ein Bedürfnis ist, sie nach einer bestimmten Richtung zur Wirkung und Anwendung zu bringen.“ Vgl. Schmidts Encykl. IX. Gotha 1873. S. 424. Wörter wie „arbeitsam“ oder „fleissig“, welche diesem Begriffe näher zu liegen scheinen, passen deshalb nicht, weil sie schon eine besondere Art mit Hinsicht auf ein bestimmtes Ziel folgerichtig ausgeführter Thätigkeit im Auge haben; ihr Umfang ist deshalb ein zu enger. Vielleicht liefse sich der hier vorliegende, oben erklärte Begriff auf Grund einer analogen Wortbildung am besten mit „thusam“ bezeichnen.

Indem wir die Frage nach der Entwicklung einer derartigen Charaktereigenschaft aufwerfen, stellen wir uns — dies wollen wir hier auch für das Folgende betonen — stillschweigend zu der Ansicht, daß das Gesetz der Ursächlichkeit, Notwendigkeit wird es gewöhnlich leicht mißverständlich genannt, auch im menschlichen Geistesleben gilt: Bestimmten Antecedenzen entsprechen bei bestimmter Anlage hier ebenso wie in der äufsern Natur bestimmte Wirkungen. Ohne diese Voraussetzung wäre unser Problem unlösbar und unsre Frage müßig. Daß mit derselben die sittliche Freiheit durchaus nicht geleugnet ist, weist J. St. Mill treffend nach in seinem „System der deduktiven und induktiven Logik“ dtsh. von Th. Gomperz, 2. Aufl. III. Bd. Leipzig 1886. Buch VI, Cap. II. Ebenderselbe weist in seinem Buche dieses uns hier für einen speziellen Fall angehende Problem von der Entwicklung des Charakters einer besondern Wissenschaft der „Ethologie“ zu, die allerdings zu schaffen noch „den nächsten zwei oder drei Geschlechtern europäischer Denker vorbehalten ist.“ J. St. Mill setzt auch auseinander, welche Methode der Forschung die zur Ermittlung der Gesetze der Charakterbildung geeignetste ist; a. a. O. Buch VI, Cap. V, § 3—§ 6. Können wir uns also mit seiner Methode zufrieden erklären, so sind wir jeder weiteren Untersuchung überhoben. Ihre Methode, so setzt er auseinander, kann nicht induktiv sein, da die Ermittlung der Charakterform eines Individuums eine zu schwierige ist und die Anzahl der Ursachen eine gar zu große und außerdem nicht völlig beobachtbare ist. Darum kann sie nur deduktiv aus den Gesetzen der einfachen Erscheinungen, wie sie die Psychologie liefert, diejenigen der komplizierteren ethologischen ableiten. Allerdings müssen die deduktiv gewonnenen Resultate dann noch durch Beobachtung der thatsächlichen Verhältnisse verifiziert werden.

Diese Mill'sche Methode wäre zuverlässig und annehmbar, wenn nur die Psychologie uns ein festes und umfassendes Fundament gewährte, auf dem ein System deduktiv gewonnener Folgesätze aufgebaut werden könnte, aber leider läßt uns diese Wissenschaft, wie schon bemerkt, völlig im Stich. Zwar untersuchen die Psychologen, vornehmlich A. Bain in seinem Werke „The Emotions and the Will“ 3. Ed. London 1880, den Ursprung und die Entwicklung des Willens, aber auf eine Erklärung der Verschiedenheit der Individuen hinsichtlich ihrer Thätigkeit lassen sie sich nicht ein, wenn man nicht etwa Herbert Spencer ausnehmen will. Dieser Philosoph nämlich unternimmt es in seinem Werke „Die Prinzipien der Psychologie“ dtsh. von Dr. B. Vetter, I. Bd. Stuttgart 1882, den Ursachen der außerordentlichen Verschiedenheit der Tiere hinsichtlich ihrer aktuellen bez. potentiellen Bewegungsgröße nachzuforschen. Er findet „der Urheber oder primäre Erzeuger der Bewegung ist das Nervensystem“ (S. 5), und zwar macht er von der Größe desselben die Reichlichkeit und Mannigfaltigkeit der erzeugten Bewegung d. h. also doch das

Gesamtquantum der äußeren Thätigkeit abhängig. Er konstatiert als fundamentale Beziehung, „dafs, wo die erzeugte Bewegung“ sowohl reichlich als sehr ungleichartig ist, das absolut grösste Nervensystem zu finden sein wird.“ (S. 13.) Würden wir bei diesem Resultat stehen bleiben, so würde die Folgerung für die Pädagogik lauten: Möglichste Ausbildung der Grösse des Nervensystems, welche Forderung zur genaueren Untersuchung dem II. Teile, d. h. demjenigen, welcher dem früher bezeichneten II. Ziele entspricht, zuzuweisen wäre. Aber wir können uns aus verschiedenen Gründen mit diesem Resultat nicht abfinden. 1) Es berücksichtigt nur die äufsere Thätigkeit; es ist also für unser Ziel zu eng gefafst. 2) So sehr auch H. Spencer durch seine Ausführungen das mitgeteilte Resultat wahrscheinlich gemacht hat, und so sehr wir von seiner Richtigkeit für extreme Fälle überzeugt sind, so wenig scheint uns die genaue Gültigkeit desselben für kleinere Unterschiede festzustehen. Vor allem fehlt der Nachweis für die Anwendbarkeit des Resultats auf die Verschiedenheit der Menschen bezüglich des Verhältnisses zwischen dem Mafse ihrer Thätigkeit und der Grösse ihrer Nervensysteme. 3) Wir können die Nerven doch nicht als den ursprünglichen Urheber der Thätigkeit ansehen. Sie spielen in dem ganzen psychischen Prozesse nur die Rolle von Werkzeugen, die durch andere Vorgänge erst in Wirkung gerufen werden. H. Spencer hat selbst ein Kapitel (VI) über die Beziehungen zwischen den Gefühlszuständen im Bewußtsein und den Nervenaffektionen geschrieben.

Nach alledem bleibt der Pädagogik nichts übrig als den Versuch zu machen, selbständig die Mittel der Einwirkung auf die menschliche Thätigkeit zu bestimmen. Dazu ist nötig das Wesen des menschlichen Thätigkeitstriebes zu erforschen, vor allem dessen psychologischen Ursprung, sowie die hemmenden und fördernden Faktoren. Wenn man dann nachweisen kann, dafs diese Faktoren infolge menschlicher Beeinflussung veränderlich sind, so sind damit die Einwirkungs- und also Erziehungsmittel gefunden.

Da Deduktion nach den obigen Auseinandersetzungen wegen Mangel an nötigen allgemeinen Geistesgesetzen unmöglich ist, so bleibt uns nur der induktive Weg übrig trotz aller seiner Schwierigkeiten, wie sie J. St. Mill dargelegt hat. Übrigens liegt unsere Aufgabe insofern leichter als die von J. St. Mill in ihrer ganzen Allgemeinheit angenommene, als die von uns zu untersuchende Charakterform für jeden in gleicher Weise leicht und klar erkennbar ist. Die Lage der Pädagogik für diesen speziellen Fall ist eine ähnliche wie die der empirischen Therapie, wo die Anatomie und Physiologie noch nicht weit genug vorgeschritten sind, dafs man Schlüsse über das Heilverfahren einer Krankheit darauf bauen könnte, sondern wo man sich auch auf Beobachtung in ähnlichen Fällen stützen muss.

Wie vor fast jeder wissenschaftlichen Beobachtung hat auch auf diesem Gebiete die mehr oberflächliche, populäre, nur nach ihrem zufälligen Gesichtskreis urteilende Beobachtung schon gewisse Wahrheiten gesammelt, welche sie z. T. in sprichwörtlichen Wendungen, den wahren Kondensatoren der Volksweisheit, niedergelegt hat. Wir erinnern z. B. an „Rast' ich, so rost' ich“, oder „Lust und Liebe zum Dinge machen Mühe und Arbeit geringe“ oder auch „Böse Beispiele verderben gute Sitten“.

Bei tieferem Nachdenken ergeben sich dann naturgemäfs noch mehr Ursachen der Thätigkeit. A. H. Niemeyer in „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts“ I. Teil, 9. Ausgabe, Halle 1834, S. 194, weist auf die von Locke schon so betonte Gewöhnung als Ursache der Thätigkeit hin: „Wer der natürlichen Thätigkeit der Kinder immer Gegenstände anweist, macht sie arbeitsam und geschäftig, ohne den Fleifs zu gebieten.“ Mit besonderer Bezugnahme auf den Schüler stellt Beneke, wie in Schmidts Encykl. Bd. II, Gotha 1860, S. 391 angegeben wird,

als Motive des Fleißes hin: Liebe zur Sache, Liebe zum Erzieher, Furcht, Ehrgeiz, Eigennutz oder endlich auch eine Verbindung von mehreren dieser Motive oder aller. A. W. Grube stellt in seinem Artikel „Thätigkeitstrieb“ in Schmidts Encykl. Bd. IX. Gotha 1873 den „Nachahmungs-, den Ehr-, Erwerbs- und Erkenntnistrieb“ als Stützen des „Thätigkeitstriebes“ hin.¹

Dafs aber solche Behauptungen wissenschaftlich gründliche Darlegungen des Wesens der Thätigkeit sind, wird niemand behaupten — inductiones per enumerationem simplicem würde sie Baco nennen —; denn dazu sind sie einmal nicht umfassend genug, wie ihre Verschiedenheit schon beweist, ferner aber nicht eingehend genug, insofern als sie nicht auf die Mannigfaltigkeit der Beanlagung der Menschen Rücksicht nehmen und nicht die Hemmungen der Thätigkeit angeben.

Sichere Resultate kann eben die Pädagogik nur erzielen durch die sogenannte „naturwissenschaftliche Methode“ d. h. durch Beobachtung und Experiment. Vergleichende Beobachtung eines möglichst grossen Bereichs von Menschen, gross in räumlicher und zeitlicher Ausdehnung, hinsichtlich des Mafses ihrer Thätigkeit, das ist die erste Aufgabe. Vor aller Beobachtung aber läfst sich a priori folgendes als sicher feststellen:

1. Der Trieb zum Thun ist etwas im Menschen Ursprüngliches. „Der Jugend eigentlicher Charakter ist rastlose, nie unterbrochene Thätigkeit; natürlich und sich selbst überlassen, kann sie nie ohne Beschäftigung sein“, behauptet J. G. Fichte.² Alex. Bain erklärt diese Thatsache als durch die Entladung der durch den Ernährungsprozess angesammelten Energie veranlafst, und Preyer schliesst sich ihm an.³

2. Es giebt von der Geburt an grosse Unterschiede zwischen den Menschen in Hinsicht des Mafses ihrer Thätigkeit; auch hier hat man also gewisse angeborne Anlagen zu unterscheiden, gleichviel zunächst, ob dieselben durch Vererbung, durch Einflüsse der Körperkonstitution oder sonstwie entstanden sind, welche hemmend oder fördernd der Erziehung entgegenstehen. Treffend drückt dies C. Sigwart aus in dem Artikel „Temperament“ in Schmidts Encykl. Bd. IX, Gotha 1873, S. 414 u. 415: „Die allgemeinsten und vagsten Gegensätze betreffen hier die Mafsunterschiede der allgemeinen Lebendigkeit überhaupt, welche wir als das Mafs des Quantums geistiger Lebenskraft ansehen können, das in jedem Menschen wirksam geworden ist, . . .“ und „Nach diesem allgemeinsten Mafstab stehen uns an dem einen Extreme die trägen und schläfrigen Menschen, die geborenen oder gelernten Müfsiggänger, die wir durch eine bezeichnende Hyperbel todtnennen, weil ihnen diejenige Höhe der inneren Bewegung fehlt, die uns allein den Namen des Lebens zu verdienen scheint; an dem andern die lebhaften und von Kraft übersprudelnden, denen jeder Moment der Ruhe ein Greuel, denen nur in starker ununterbrochener Thätigkeit wohl ist, mag sie nun der Arbeit oder dem Genufs gewidmet sein.“ Dieser in die Augen fallende Unterschied ist es wohl auch, der zuerst Kant auf die Haupteinteilung der Temperamente nach solchen des

1) Vgl. auch das ganz für die Praxis berechnete Sendschreiben von K. Bormann über „Erziehung zur Arbeitslust“ in „Schulkunde für ev. Volksschullehrer.“ III. Teil. Berlin 1859. S. 130.

2) Vgl. J. G. Fichtes Reden an die deutsche Nation in Beyers Bibliothek pädagogischer Klassiker. Langensalza 1881. S. 108.

3) Vgl. H. Höffding a. a. O. S. 393—394. Den Beweisen von A. Bain können wir als einen neuen e contrario zufügen, dafs die Kinder der Bakalahari, welche wie Livingstone erzählt, sehr unter Hunger und Durst zu leiden haben, nie scherzen und spielen. Vgl. J. Ranke, Der Mensch. Leipzig 1886. S. 314.

Gefühls und der Thätigkeit und zweitens auf die Einteilung jeder Gruppe wieder in solche mit Erregbarkeit der Lebenskraft (*intensio*) oder Abspannung (*remissio*) führte. — Vgl. Kants Werke ed. K. Rosenkranz und F. W. Schubert, VII. Teil II. Abt. Leipzig 1838. S. 215. Auf diese Anlage muß natürlich die Beobachtung genau achten und sie als mitwirkenden Faktor des Thätigkeitstriebes in Betracht ziehen.

3. Auch die lokale Umgebung, besonders Klima, Bodenbeschaffenheit und die Produktivität der Natur üben ihren Einfluß auf das Quantum des menschlichen Thuns aus, wie besonders Waitz und F. Ratzel ausführen. Vgl. Waitz-Gerland, a. a. O. Theil I, S. 393 ff. und Dr. Fr. Ratzel, *Anthropo-Geographie* Stuttgart 1882. So wenig auch bisher in dieser Beziehung als wissenschaftlich feststehend angesehen werden kann, so läßt sich als hochwahrscheinlich doch behaupten, 1. daß das Tropenklima besonders infolge seiner Einförmigkeit und Feuchtigkeit die Thatlust lähmt (vgl. Waitz S. 395; Ratzel S. 307—309, auch S. 318—320); 2. daß eine allzu üppige und andererseits eine allzu kärgliche Natur ungünstig auf den Thätigkeitstrieb des Menschen wirkt (Waitz, S. 397; Ratzel, S. 343—347); 3. daß die Bewohner der Gebirge von größerem Thätigkeitsdrange sind als die der Ebene, so daß manche Gebirgsländer, wie z. B. Korsika, geradezu als die Wiege von „unermüdlichen“ Helden genannt werden. (Ratzel, S. 201—202 u. S. 80.) Außer diesen Faktoren, deren Wirksamkeit kein menschlicher Einfluß aufheben kann, kommt nun noch der menschliche Einfluß als neuer Faktor in Betracht. Er begreift auch alle jene Umstände in sich, welche, den äußeren Verhältnissen in der Familie, des Reichthums oder der Armut, der Sitte, der Staatsform und der Religion entsprungen, auf die Thätigkeit einwirken können. So sind denn die den Thätigkeitstrieb bestimmenden Variabeln, deren „Funktion“ also jener ist, um in dem mathematischen Gleichnis zu bleiben, a) die angeborene Anlage, b) die Naturumgebung, c) die von andern Menschen herrührende Beeinflussung. Auf die Bestimmung der Wirksamkeit der letzten Größe muß es der Pädagogik vor allem ankommen. Die genaue experimentelle Methode bestände nun darin, daß man die ersten zwei Faktoren konstant erhalte und nur den letzten mannigfach abänderte, um seine Wirkungen festzustellen. Auf diese Weise wird auch der für die Pädagogik unmittelbar wichtige Fall zuerst berücksichtigt: gilt es doch in derselben unter Zugrundelegung eines in jenen zwei Punkten von vornherein bestimmten Individuums dieses zu möglichst reicher Thätigkeit zu erheben. Allerdings würde zunächst das Ergebnis nur einen individuellen Wert haben, aber durch Wiederholung an andern gelänge man dann zu allgemeineren Wahrheiten. Die Konstantmachung könnte schon gelingen, wenn man ein einzelnes Individuum unter denselben äußern Naturverhältnissen erhält, aber die Veränderung der sonstigen beeinflussenden Momente — und deren werden sich wahrscheinlich mehrere ergeben, — kann erst dann vor sich gehen, nachdem wir dieselben kennen gelernt haben, und dies geschieht durch Beobachtung.

Zunächst hat diese sich dem Kindesalter zuzuwenden, um hier alle einwirkenden Momente nebst allen Wirkungen, besonders in Hinsicht auf seine Lust am Thun, genau zu verzeichnen. Auch der Einfluß der geschichtlich gewordenen Zustände in Staatsform, Sitte, Religion, sowie der geographischen und Familien-Verhältnisse, letzterer mit besonderer Rücksicht auf die Thätigkeit und das Verhalten der Familien-Mitglieder dem Kinde gegenüber, bedarf der Beobachtung. Wenn auch gerade in letzter Beziehung die meisten bisherigen Beobachtungen es an sich fehlen lassen, so muß doch der Pädagogiker¹ sich der schon ziemlich reichen kinderpsychologischen Litteratur

1) So nennen wir mit A. H. Niemeyer, *Grundsätze* I. Teil 9. Ausg. 1834. S. 22 den, welcher sich mit der Theorie der Erziehung beschäftigt. Diese Bildung verhält sich zu dem Worte „Pädagogik“ wie „Mathematiker“ zu „Mathematik“, „Physiker“ zu „Physik“, u. a.

zuwenden. Abgesehen von größeren psychologischen Werken wollen wir besonders auf folgende Arbeiten verweisen:

- Pestalozzi, Lienhard und Gertrud § 49: Kindercharaktere und Kinderlehren.
 Pestalozzi in Niederers Archiv 1828.
 Miquél in Diesterwegs Rheinische Blätter Bd. 46.
 B. Sigismund, Kind und Welt. Braunschweig 1856.
 Kufsmaul, Untersuchungen über das Seelenleben des neugeborenen Menschen. Leipzig und Heidelberg 1859.
 H. Taine, Revue philosophique. Janv. 1876.
 Darwin, Biographical Sketch of an Infant. Mind, July 1877.
 L. Strümpell, Psychologische Pädagogik. Leipzig 1880. Beilage.
 Fritz Schultze, die Sprache des Kindes. Leipzig 1880.
 Fr. Schultze im Kosmos IV, 1880, S. 23.
 B. Perez, L'éducation dès le berceau. Paris 1880.
 B. Perez, Les trois premières années de l'enfance. Paris 1880.
 W. Preyer, Die Seele des Kindes. Leipzig 1882.
 B. Hartmann, Zur Analyse des kindlichen Gedankenkreises etc. 1. und 2. Bericht über die Bürgerschulen in Annaberg i. S. 1881 und 1882.
 B. Perez, L'art et la poésie des enfants. Paris 1889.
 A. Mandelli, Bernard Perez e la psicologia del infante. Milano 1889.
 Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Bd. II, IV, VIII, XVIII, XIX.

Je älter der Mensch wird, um so weiter dehnt sich der Kreis seiner Beziehungen aus, um so mannigfaltiger wird also auch die Art der Einwirkungen und mithin immer schwieriger die Analyse derselben. So kommt es wohl auch, daß so wenige Beobachtungen aus den späteren Jahren vorliegen. Zunächst bietet sich uns in unsern Kulturverhältnissen als Fortsetzung der Kinderzeit die Schulzeit dar. Darum ist es vorteilhaft, wenn der Pädagogiker auch Lehrer ist, damit er auf diesem weiten Felde seine Beobachtungen anstellen kann. Natürlich darf er sich dabei nicht auf die Schule beschränken, sondern er muß den äußern Beeinflussungen des jungen Menschen nachspüren auch in seinem häuslichen Leben und außer dem Hause, besonders auch endlich den früheren. Vorteilhaft ist es demnach für den Pädagogiker, wenn er zugleich als Erzieher ungesucht Gelegenheit zu allen diesen Beobachtungen hat. So lange exakte Gesetze auf diesem Gebiete fehlen, wird man sich den allgemeinen Beobachtungen und Thatsachen der „Erfahrung“ anschließen müssen, welche in den zahlreichen Werken über die Schule, wie sie jede pädagogische Encyclopädie aufweist, niedergelegt sind. Am hervorragendsten unter diesen Werken sind:

- 1) A. H. Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts.
- 2) Schmid's Encyclopädie II. Auflage, besorgt von W. Schrader.
- 3) W. Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre.
- 4) H. Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik.

Die oben geschilderten Schwierigkeiten nehmen noch bedeutend zu, so daß eine genaue Beobachtung fast zur Unmöglichkeit wird, wenn man als Objekt noch höhere Lebensalter hineinzieht, weil hier die beeinflussenden Momente sich allzusehr dem Auge entziehen. Besonders wichtig können dabei die Selbstwahrnehmung — nicht etwa Selbstbeobachtung, diese verwerfen wir wegen ihrer Unzulänglichkeit und der für das Selbst damit verbundenen Gefahren — und das Studium

von Biographien, allerdings nicht bloß von berühmten, besonders thätigen Männern, sondern auch von solchen entgegengesetzter Richtung, werden. Wünschenswert ist, daß die Entwicklung jedes Individuums möglichst gründlich, nach allen mitwirkenden Richtungen hin dargelegt werde. So reich nun auch die biographische Litteratur ist, so lassen es doch die meisten Werke in diesem Punkte an sich fehlen: die so wichtige Jugendzeit kommt gewöhnlich mit sehr knapper Behandlung davon. Indessen bieten sie auch so dem aufmerksamen Beobachter manches verwertbare Material dar. So, wenn V. von Bonstetten behauptet, daß die leichtfertige, müßige Patrizierjugend von Bern, als deren Repräsentanten er sich in erster Linie ansieht, durch den Eintritt in den grand-conseil von diesem Laster des Müßigganges befreit wurde;¹ wenn ein Franz Junius den fördernden Einfluß seiner Ehrsucht auf seine Arbeitsamkeit und den hemmenden harter Körperstrafen schildert;² oder wenn Heinrich Stephanus berichtet, wie er durch den Wohlklang der griechischen Worte bei einer Schüleraufführung der Medea des Euripides zu angestrenzter Thätigkeit im Griechischen erweckt wurde.³

Das nötige Material wird der Pädagogiker verzeichnet finden in

E. M. Öttinger's Bibliographie biographique universelle, Bruxelles 1854.

Eine Einrichtung des sozialen Lebens darf hierbei nicht unberücksichtigt bleiben, nämlich die Arbeitshäuser, denn dies sind Anstalten, in denen gewissermaßen experimentell, wenn sie auch nicht in diesem Sinne beabsichtigt sind, versucht wird, Arbeitsscheuen den Trieb zur Thätigkeit einzupflanzen. Die Resultate dieser Versuche müssen auch dem Pädagogiker von hohem Interesse sein. Die Prinzipien dieser Einrichtung sowie die einschlägige Litteratur findet er im „Handbuch des Gefängniswesens“ herausgegeben von Dr. F. v. Holtzendorff und Dr. E. v. Jagemann II. Bd. Hamburg 1888, besonders im 9. Buch § 1 und im 10. Buch, Abschn. I, § 4 u. 6.

Bei der räumlichen Erweiterung des Beobachtungskreises kommen für den Beobachter auch die Naturvölker in Betracht, von denen uns die Kunde in zahlreichen Reiseschilderungen und zusammenfassenden Völkerkunden übermittelt wird. Von letzteren heben wir besonders diejenigen als die der Pädagogik dienlichsten hervor, welche den Stoff psychologisch zu vertiefen suchen:

In erster Linie:

- 1) Anthropologie der Naturvölker von Dr. Th. Waitz. 2. Aufl. und Fortsetzung von Dr. G. Gerland. 6 Teile. Leipzig.
- 2) Völkerkunde von Dr. F. Ratzel. 3 Bände. Leipzig.
- 3) H. Spencer, Prinzipien der Sociologie, deutsch von B. Vetter. 2 Bde. Stuttgart.
- 4) E. Tylor, die Anfänge der Kultur. Leipzig. 2 Bde.
- 5) Bastian, der Mensch in der Geschichte. 3 Bde. Leipzig.

Wie aber kommt man von der Beobachtung zur Aufstellung zuverlässiger Gesetze? Zuerst kommt dabei die Methode der Übereinstimmung, wie sie J. St. Mill nennt, in Betracht. Bemerk man nämlich, daß trotz aller sonstigen Unterschiede in Bezug auf angeborene Anlage, lokale Umgebung und sonstige Beeinflussung ein bestimmtes Moment bei einer bestimmten Erscheinung, sagen wir z. B. besonderer Thätigkeitslust, immer wiederkehrt, so kann man mit einer Wahrscheinlichkeit, die um so größer ist, je größer die Anzahl der beobachteten Fälle ist, behaupten,

1) Souvenirs de Ch. Victor de Bonstetten. Paris 1832. p. 26.

2) J. G. Müller, Bekenntnisse merkwürdiger Männer von sich selbst. Bd. II. Winterthur 1793. S. 189 ff. Weitere Litteratur findet man angegeben bei Dr. W. Volkmann Ritter von Volkmar, Lehrbuch der Psychologie. 3. Aufl. I. Bd. Cöthen 1884. S. 45—47.

3) J. G. Müller a. a. O. Bd. III. 2. Aufl. Winterthur 1822.

dafs dies Moment eine wesentliche Rolle spielt bei der Entstehung jener psychischen Folge. Allerdings kann die Kausalität durch diese Methode nicht bewiesen werden, da die zusammen gefundenen Erscheinungen gleichzeitige Begleiterscheinungen eines tiefer liegenden Vorgangs oder gleichzeitige Wirkungen einer unerkannten Ursache sein können.

Der Kausalnexus aber kann nachgewiesen werden durch die von J. St. Mill so genannte Differenzmethode, welche auf unser Beobachtungsmaterial auch anwendbar ist. Man findet nämlich schon in der frühern Jugend, noch mehr aber im Mannesalter die extremsten Gegensätze zwischen Thätigkeit und Nicht-Thätigkeit. Findet man durch möglichst häufige Beobachtung solcher Gegensätze und Analyse der beeinflussenden Momente, dafs bei der einen Gattung von Individuen, sagen wir den thätigen, sich stetig eine einwirkende Erscheinung zeigt, welche bei der andern fehlt, so kann man dieselbe mit grofser Wahrscheinlichkeit als die Ursache des Thätigseins hinstellen. Diese Bemerkung zeigt die Wichtigkeit der Beobachtung auch von thätigkeitsscheuen Individuen.

Da die Methode der Übereinstimmung die Bedingung in sich trägt, dafs die Beobachtungsobjekte möglichst verschieden, also in unserm Falle unbedingt verschieden in Bezug auf Anlage und lokale Umgebung sein müssen, damit nicht durch die Menge der übereinstimmenden Punkte das Gebiet der möglichen Ursachen ein zu grofses und darum zu unbestimmtes wird, so werden die daraus entspringenden Urteile ihrem Umfange nach universal sein. Andererseits können die durch die Differenzmethode entwickelten, da hier gerade der entgegengesetzte Fall vorliegt, dafs die Individuen möglichst, d. h. also sicherlich bezüglich der lokalen Umgebung und möglichst auch der Beanlagung übereinstimmen müssen, nur auf eine singulare Geltung Anspruch erheben.

Bei der Gröfse des Beobachtungsmaterials und der Menge der beeinflussenden Umstände, von denen so leicht der eine oder der andere übersehen werden kann, können alle gefundenen Resultate nur einen gewissen Grad von Wahrscheinlichkeit für sich beanspruchen; zu ihrer Sicherstellung bedürfen sie noch des experimentellen Kontrollversuchs, der auf der von J. St. Mill so genannten Methode der sich begleitenden Veränderungen beruht. Sie würde darin bestehen, dafs man in einer bestimmten Weise, von der man auf Grund der Beobachtungen glaubt, dafs sie die Thätigkeit beeinflussen, auf den Zögling einwirke, während man die übrigen Einflüsse so unverändert als möglich erhält. Existiert in der That ein Kausalverhältnis, so mufs sich dann auch in der Thätigkeit eine Veränderung zeigen. Um etwaige geringe Störungen durch Neben-Ursachen zu eliminieren, wird man dieses Experiment öfter wiederholen. Zeigt sich dann stets dieselbe Änderung, so ist der Kausalzusammenhang erwiesen. Von einer Exaktheit allerdings in dem Sinne, dafs man durch Zahlen den funktionellen Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung nachweist, kann hier nicht die Rede sein. Auch für diese Versuche ist es übrigens wegen der stetigen Kontrolle nötig, dafs der Pädagogiker zugleich Erzieher sei.

Hat man, wie oben dargestellt wurde, die Erscheinungen und Wirkungen der menschlichen Beeinflussung festgestellt, so kann man rückwärtsgehend mittels der so genannten Methode der Rückstände bestimmen, welche Erscheinungen Wirkungen der lokalen und individuellen Ursachen sind. Wenden wir nämlich die Methode der Übereinstimmung nicht auf den grössten Beobachtungskreis an, sondern auf ein Gebiet von Menschen, welche zwar den Anlagen nach möglichst verschieden sind, jedoch den gemeinsamen Faktor derselben lokalen Umgebung haben, so werden wir eine gröfsere Menge von Urteilen über den Zusammenhang zwischen menschlicher Beeinflussung und dem Thätigkeitstrieb des Beeinflussten erhalten, welche aber nur partikular sind. Subtrahiert man hiervon die universalen Gesetze, so bleiben die Beziehungen zwischen lokaler

Umgebung und Thätigkeit als Rückstand zurück. Allerdings muß man die Kausalität auch hier noch durch die Differenzmethode, d. h. durch Betrachtung desselben Individuums unter denselben sonstigen Einwirkungen, aber unter veränderter lokaler Umgebung, nachweisen. Noch weiter zurückgehend auf ein Individuum kann man durch dieselbe Methode der Rückstände die Wirkungen bestimmter Anlagen in ganz analoger Weise festsetzen.

Sind nun die Gesetze über die Abhängigkeit der Thätigkeit von ihren Antecedenzien hinreichend sicher gestellt, so kann die Pädagogik nunmehr deduktiv aus ihnen, sei es die allgemeinen Vorschriften für die Entwicklung des menschlichen Thätigkeitstriebes oder spezielle Mittel und Wege für einzelne Fälle, gewinnen. Sie kann auch jetzt erst a priori bestimmen, wie ein bestimmter Erziehungsgang auf einen Zögling einwirkt. Angenommen z. B., es sei beobachtet und bewiesen, daß das Bewußtsein eignen Könnens den Trieb zur Thätigkeit fördert, ein Gesetz, für dessen Richtigkeit wir uns hier nur auf das Zeugnis zweier so verschiedener Männer wie Pestalozzi und H. Spencer berufen wollen. Der erste sagt in seinem „Lienhard und Gertrud“ III. Teil § 18 in P's. „Sämtliche Schriften“ III. Bd. Stuttgart und Tübingen 1819, S. 93—94: „Das Bewußtsein der Kraft, die dem Menschen alles, was er vollenden kann, in allem seinen Thun und Lassen giebt, war auch in einem hohen Grad lebendig in ihren Kindern, und zeigte sich besonders darin, wenn die Mutter ihren ganz Kleinen etwas vorsprach oder zeigte, so sprangen die älteren gar oft von selbst zu ihr hin und baten sie: Mutter, laß Du mich meinem Brüderchen, meinem Schwesterchen das zeigen; ich kann es ja wie Du. — Welche Freude, welche Wonne war es dann für die Kinder, wenn sie ihnen das erlaubte!“¹ H. Spencer in „die Erziehung in geistiger, sittlicher und leiblicher Hinsicht“ dtsh. von Dr. F. Schultze, II. Aufl. Jena 1881, S. 151—154, führt denselben Gedanken aus, wobei er noch als Zeugen den Prof. Tyndall erwähnt, welcher aus seiner eigenen Lehrerzeit berichtet: „Die Knaben hatten die Süßigkeit geistiger Eroberungen gekostet und verlangten nach Siegen aus ihrer eigenen Kraft.“ Man könnte auch Herbart heranziehen, welcher in seiner Psychologie das Wollen, welches unmittelbar zum Handeln führt, zusammensetzt aus Begehren und dem Bewußtsein der Erreichbarkeit des Begehrten. Vgl. Herbarts Päd. Schriften, ed. Dr. O. Willmann. II. Ausg. Leipzig 1880. Bd. I, 469 u. a. Daraus würde sich für die Pädagogik die Forderung ergeben, dem Zögling nicht nur die nötige leibliche und geistige Kraft zur Thätigkeit zu geben, sondern ihm auch das Bewußtsein davon zu verschaffen d. h. zu bewirken, daß er seine Kräfte so weit als möglich selbst versucht und mit denen der andern vergleicht.

Bezüglich des Quale einer Thätigkeit ist diejenige als die vollkommenste zu bezeichnen, welche ihr Ziel mit den einfachsten Mitteln und in der kürzesten Zeit erreicht. Soweit diese Beschaffenheit der Thätigkeit nicht abhängt von dem Dazu-Geeignetsein des handelnden Subjekts in leiblicher und geistiger Beziehung oder anderseits von der Kenntnis des Objekts, auf welches

1) Ob hier nicht noch andere Motive die Thätigkeit hervorriefen wie der Nachahmungstrieb und ein gewisses Macht-Bewußtsein, weil das ältere Kind sich den andern gegenüber an Stelle der Mutter sah, muß hier unentschieden bleiben. Dies letztere Gefühl der Macht sieht Dugald Stewart mit, wie uns scheint, etwas voreiliger Verallgemeinerung für den psychologischen Grund aller Thätigkeit an: „In general, it may be observed, that, whenever we are led to consider ourselves as the authors of any effect, we feel a sensible pride or exultation in the consciousness of power, and the pleasure is in general proportioned to the greatness of the effect, compared with the smallness of our exertion.“

What is commonly called the pleasure of activity is in truth the pleasure of power.“ cit. Alex Bain, the Emotions and the Will. 3rd Ed. London 1880. p. 192.

die Thätigkeit gerichtet ist, zwei Momente, welche schon früher bei der Zielbestimmung ihre Berücksichtigung gefunden haben, wird das „Wie“ der Thätigkeit von dem Denken bestimmt. Da aber die Ausbildung des Denkens auch schon bei dem zweiten Ziele der Erziehung ihre Stelle gefunden hat, so brauchen wir hier nur auf das Spätere zu verweisen, wo von der Entwicklung der psychischen Funktionen die Rede sein wird.

B. Das zweite, wir konnten es auch das formale Hauptziel der Erziehung nennen, forderte möglichste Ausbildung der leiblichen und seelischen Fähigkeiten zur Ausübung des Handelns. Das Hauptmittel dafür ist Übung und Gewöhnung. Bezüglich des leiblichen Teils haben wir für diese Behauptung die Autorität des Physiologen Du Bois-Reymond (s. S. 15) angeführt, bezüglich des seelischen können wir uns auf diejenige aller bedeutenden Psychologen und Erzieher berufen; vgl. Dr. P. Radestock, Die Gewöhnung und ihre Wichtigkeit für die Erziehung. Eine psychologisch-pädagogische Untersuchung. 2. Ausg. Berlin 1884, und die daselbst S. 43—48 angegebene reiche Litteratur von Aristoteles bis W. Wundt. Die letztern Fähigkeiten können demnach ausgebildet nur werden an dem Material, aus welchem das psychische Leben sich aufbaut, wie es in Empfindungen, Wahrnehmungen und Vorstellungen gegeben ist. Es wird somit für die Pädagogik notwendig, unter denselben genaue Umschau zu halten nach denjenigen, welche sich kraft ihrer eigentümlichen Einwirkung auf die Psyche am besten zur Ausbildung dieser oder jener Fähigkeit eignen. Da die Aufstellung des erzieherlich nötigen psychischen Materials dem dritten Hauptteil der Pädagogik, d. h. dem dem dritten Ziele entsprechenden zufällt, und wir doch bei dem formalen Ziel in erster Linie diesen Stoff zu beachten haben werden, so scheint es empfehlenswert, auch in der Methodik diese Reihe zu befolgen und zunächst das dritte Erziehungsziel ins Auge zu fassen.

Dasselbe hatte den Inhalt: „Möglichste Erkenntnis von Wesen und Wirken der Welt in uns und um uns, besonders von der Einrichtung der Gesellschaft, dies alles immer mit Bezug auf die Erkenntnis des Waltens des Höchsten.“ Diese Aufgabe ist ein Teil der von O. Willmann der „Didaktik“ zugewiesenen Gegenstände, welcher Wissenschaft er, abweichend von Herbart und seiner Schule,¹ eine besondere Stelle neben der Pädagogik zuweist: „Der Gegenstand der Didaktik ist die Bildungsarbeit, wie sie sowohl in ihrer kollektiven Gestaltung: dem Bildungswesen, als in ihren individuellen Erscheinungen: dem Bildungserwerbe, wie er durch den Einzelnen geschieht, sich darstellt.“ Vgl. O. Willmann, Didaktik als Bildungslehre. I. Bd. Braunschweig 1882. S. 95. Dieser letztere Punkt deckt sich nahezu mit unsrer obigen Aufgabe. Vgl. ebend. S. 82—83 u. S. 96 ff.

Um den Weg zu jenem Ziele zu finden, hat die Pädagogik zunächst Umschau zu halten unter allen Erkenntnisgebieten oder Wissenschaften und diejenigen zu bestimmen, welche es mit den in der Zielangabe geforderten Erkenntnissen zu thun haben, und alsdann muß sie den besten Weg aufsuchen zur Überführung jener Erkenntnisse in den Bewußtseinsinhalt des Zöglings. Da es bei dem Umfang der Wissensgebiete einerseits, der Beschränktheit des Menschen nach Wesensbeschaffenheit und besonders nach Zeit andererseits unmöglich ist, eingehender den Zögling in jene Gebiete einzuführen, so muß die Pädagogik die nach Maßgabe des Ziels notwendigsten Teile besonders herausuchen. Allgemeingültig kann aber die Pädagogik diese Trennung nicht vornehmen, da die der Erziehung zu Gebote stehende Zeit abhängt von den staatlichen und sozialen Verhältnissen, durch die der Zögling eingeschlossen ist. Eine spezielle Pädagogik, also vielleicht eine moderne deutsche Pädagogik, hätte diese Gesichtspunkte allerdings mit hineinzuziehen

1) Vgl. Prof. Dr. W. Rein, Pädagogik im Grundriss. Stuttgart 1890. S. 77.

und danach die erziehenden Wissenschaften nach Inhalt und Umfang zu bestimmen. Das Einzige, was eine allgemeingültige Pädagogik in dieser Beziehung thun könnte, wäre eine vergleichende Abschätzung mehrerer Wissensgebiete bezüglich ihrer Befähigung, möglichst schnell und gründlich in die im Ziel geforderten Erkenntnisse einzuführen, eine Abschätzung, welche insofern aber nur auf relativen Wert Anspruch erheben kann, als sie sich nur auf dieses eine Ziel erstreckt, nicht aber das „formale“ ins Auge faßt, abgesehen davon, daß die Bestimmung immer nur eine ungefähre sein kann.

Analyse und Vergleichung sind hier die methodischen Mittel der Pädagogik. Dadurch wird der Stoff gewonnen, welcher nun in den Bewußtseinsinhalt des Zöglings eingeführt werden muß. Den vollkommensten Weg dazu zu finden, ist die nächste Aufgabe der Pädagogik. Sie gliedert sich in zwei Teile:

1. Möglichst dem Zweck entsprechende Formgebung dieses Stoffs, sowohl hinsichtlich des Aufbaues des gesamten Materials, als auch desjenigen der einzelnen Teile. Mit besonderem Bezug auf die Schule hat man diese Forderung schon des öfteren erhoben, wenn auch bisweilen im Hinblick auf ein anderes Ziel; so in der Frage nach der „Theorie des Lehrplanes“¹ oder in dem Streben, die Fachwissenschaften zu Schulwissenschaften nach Magers Ausdruck umzugestalten.²

2. Zweitens gilt es, den besten Weg zu finden, auf dem man den so bearbeiteten Stoff dem Zögling zuführt; es handelt sich um das vielbehandelte, vielumstrittene Problem der Aufsuchung des besten „Verfahrens des Unterrichts“, — in diesem Sinne sei dieser terminus hier festgelegt —, denn für jene Zuführung von Vorstellungen in den Bewußtseinsinhalt des Zöglings haben wir das Wort „Unterricht“. — Daher nennen wir jene einzuführenden Kenntnisse „Unterrichtsstoff“; analog reden wir von „Unterrichtsplan“ u. s. w. —

In der ersten Aufgabe muß die Nacheinanderfolge und das Nebeneinander der Fächer bestimmt werden und danach die jedem derselben zuzuteilende Zeit. Zunächst zu der ersten Frage! Die schon unmittelbar einleuchtende Wichtigkeit derselben erhellt auch daraus, daß sehr viele Pädagogen sich mit derselben beschäftigt haben. Bereits der Altmeister J. A. Comenius kommt darauf zu sprechen in seiner großen Unterrichtslehre, vgl. darin besonders Kap. 7 und Kap. 27—30. Rousseau und Schwarz bauen ihre Erziehungslehren nach fortschreitenden Lebensaltern auf; Herbart schreibt eine „Übersicht der allgemeinen Pädagogik nach den Altern“ als 4. Abschnitt seines Umrisses pädagogischer Vorlesungen, und Ziller giebt einen Aufbau der Unterrichtsstoffe auf Grund der zwei Ideen von der Konzentration und von der Parallelität der Einzelentwicklung mit der Gesamtentwicklung;³ nicht zu gedenken der zahlreichen Vorschläge aus neuerer Zeit betreffs der Aufeinanderfolge des Sprachen-Unterrichts, welche bald mit dem Griechischen, bald mit dem Französischen oder Englischen anzufangen raten. Aus der großen Verschiedenheit der Antworten ergibt sich, daß die Prinzipien der Entscheidung nicht ohne weiteres klar zu Tage liegen. Allgemeingültig genau in dem Sinne, daß man auf bestimmte Jahre den Anfang der einzelnen Fächer festsetzte, läßt sich nun diese Frage schon deshalb nicht

1) Vgl. Dr. O. Frick, „Lehrproben und Lehrgänge“, Heft 14. S. 103 ff. oder Dörpfeld, Grundlinien einer Theorie des Lehrplans zunächst der Volks- und Mittelschule. Gütersloh 1873 und die praktische Ausführung in „Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen“ von Dr. W. Rein, A. Pickel u. E. Scheller. 1.—8. Schuljahr. 8 Teile. 3. Aufl. Dresden 1885 ff.

2) Vgl. T. Ziller, Vorlesungen über allgem. Pädagogik. Leipzig 1876. S. 24.

3) Vgl. T. Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. Leipzig 1865. S. 427—428.

beantworten, weil die Beanlagung der Individuen eine zu verschiedene ist. Aber jedenfalls sind beim Aufsuchen der besten Aufeinanderfolge der Fächer folgende zwei Gesichtspunkte zu beachten:

Erstens der rein fachwissenschaftliche, nach welchem eine bestimmte Wissenschaft zu ihrem Verständnis eine andere voraussetzt, wie z. B. die astronomische Geographie oder viele Teile der Physik Kenntnis der Mathematik bis zu einem bestimmten Grade erfordern und somit diese Wissenschaft zum Vortritt zwingen.

Zweitens kommt der psychologische Gesichtspunkt in Betracht, nach welchem der ganze psychische Zustand des Zöglings mitbestimmend ist für die Auswahl dieses oder jenes einzuführenden Faches. Zwar könnte man versucht sein zu meinen, daß eine geeignete Formgebung und entsprechendes Verfahren von jedem alten Vorstellungsinhalte zu jedem neuen die verbindenden Glieder herstellen könnten, ähnlich so, wie Plato den Sokrates einem der Mathematik ganz unkundigen Sklaven zeigen läßt, daß die Diagonale eines Quadrats gleich ist der Seite eines doppelt so großen Quadrats.¹ Es ist aber dennoch wegen der Verschiedenheit der Stoffe eine große Verschiedenheit zu konstatieren hinsichtlich der Größe der denselben entgegenkommenden apperzipierenden Vorstellungsmassen, um diesen treffenden Herbartischen Ausdruck zu gebrauchen, und der Größe des Interesse an dem neuen Gegenstande und damit auch hinsichtlich der Art und Weise des Aufnehmens und Behaltens desselben. Es ist nun Aufgabe der Pädagogik auf Grund einer psychologischen Analyse des Bewußtseinsinhalts des Zöglings festzustellen, welchem Stoff die meisten apperzipierenden Massen und das größte Interesse entgegenkommen. Wie schon bemerkt, kann das nur individuell, von Fall zu Fall entschieden werden. Auf Grundlage einer gewissen allgemeinen Kenntnis des jugendlichen Geisteslebens könnte man nur ungefähre Bestimmungen bezüglich des Aufeinanderfolgens einiger Wissensgebiete machen, wie z. B., daß die Vorstellungen der Naturbeschreibung dem jugendlichen Geiste im obigen Sinne näher liegen als diejenigen der Mathematik. Genaue allgemeingültige Resultate können auch hier nur auf induktivem Wege gewonnen werden. Aber vorher bedarf die Deduktion für den einzelnen Fall noch der Verifikation durch den Versuch. Es stehen dazu zwei Wege offen: Durch wirklichen Unterricht muß bestätigt werden, daß in der That die neuen Vorstellungsmassen leicht aufgenommen und fest behalten werden, natürlich unter der Voraussetzung der möglichst besten Formgebung und entsprechenden Verfahrens. Dieser Weg hat indessen etwas Mißliches. Die Beobachtung selbst ist zwar nicht zu schwierig, aber sie ist oft nicht beweiskräftig genug, da die Gründe des Gelingens oder Mißlingens auch in andern Umständen wie z. B. der Formgebung oder dem Verfahren liegen können. Man greift demnach besser zur Vergleichung einer Anzahl von sonst möglichst gleich gehaltenen Fällen, die sich nur in Bezug auf die Folge zweier Fächer unterscheiden. Die Beobachtung der Resultate und der Zeiten wird dann leicht den Vorzug der einen Folge vor der andern erkennen lassen. Berichte über derartige Versuche müssen dem Pädagogen demnach willkommen sein: dazu gehören die Berichte über die Arbeit unserer Schulen, die Programme, besonders auch solche über besondere Versuche, wie die „Beilage zu dem Jahresbericht des Realgymnasiums zu Altona“, Ostern 1888, oder Dr. K. Witte. Karl Witte, oder Erziehungs- und Bildungsgeschichte desselben. 2 Bde. Leipzig 1819. (Vgl. bes. II, 227 ff.)

Um die Größe des einem Stoff im Ganzen des Unterrichtsplanes einzuräumenden Platzes zu bestimmen, hat die Pädagogik denselben von zwei Punkten aus zu betrachten: Erstens hinsichtlich

1) Vgl. Platons Menon, abgedruckt in A. H. Niemeyer, Originalstellen griech. u. röm. Klassiker. Halle u. Berlin 1813. S. 47 ff.

seiner erziehlichen Bedeutung sowohl, wie schon oben betont wurde, nach der materialen als nach der formalen Seite hin, zweitens hinsichtlich der größern oder geringeren Schwierigkeit seiner Aneignung. Die Entscheidung beider Fragen beruht auf der Analyse der Stellung des Zöglings dem Stoffe gegenüber, besonders der Wirkung desselben auf ihn. Sie erfordert demnach beides, sowohl Kenntnis des Stoffes als auch Kenntnis der psychischen Vorgänge, besonders auf dem Gebiete der Vorstellungen. Mit Hilfe dieser Wissenschaften kann man die Schwierigkeiten zweier gleichartigen Gebiete gegenüberstellen, wobei man natürlich möglichst keine Seite vernachlässigen darf; bei der Vergleichung zweier Sprachen z. B. muß man ebensowohl die Laut- wie die Wortlehre, auch der Schreibung nach, wie ferner Syntax, Stilistik und Litteratur in Betracht ziehen. Voraussetzung ist außerdem, daß man für jeden Lehrgegenstand dieselbe und zwar die möglichst vollkommene Formgebung und entsprechendes Verfahren zu Grunde legt, so daß die Pädagogik die vorliegende Frage erst nach Beantwortung jener beiden erledigen kann. Freilich zahlenmäßig läßt sich auf diese Weise das Verhältnis der Schwierigkeiten nicht bestimmen; dazu ist die Psychologie noch nicht vorgeschritten genug: Sie müßte zu dem Ende durch genaue zahlenmäßige Angaben feststellen, wie viel Zeit bestimmte Vorstellungen oder bestimmte Verbindungen zur Einfügung in den Bewußtseinsinhalt des Menschen unter gegebenen Verhältnissen der Vorbildung und der Beanlagung gebrauchen. So lange auch hier die Psychologie uns im Stich läßt, muß die Pädagogik selbst an ihrem Material die experimentelle Methode erproben und so wieder der Psychologie Dienste erweisen: Durch möglichst zahlreiche Untersuchungen an Individuen, die derselbe Mensch unter möglichst gleichartigen Umständen bezüglich des Ziels, der Formgebung, des Verfahrens u. s. w. unterrichtet, kann man das Verhältnis der Schwierigkeiten zweier Gegenstände nach dem Verhältnis der notwendigen Zeiten bestimmen. Auf Grund dieser experimentellen Beobachtungen läßt sich dann bald bestimmen, ob eine gewisse Regelmäßigkeit in den Verhältnissen wiederkehrt oder nicht. Ein zuverlässiges universales Gesetz kann man aus den gefundenen Resultaten dann herleiten, wenn der Durchschnitt aus einer gewissen Menge von Beobachtungsergebnissen ein nahezu konstanter bleibt. Bei diesen und ähnlichen Untersuchungen ist es für den Pädagogen von Wert, wenn er statt eines zu unterrichtenden Individuums eine größere Anzahl zugleich, wie sie z. B. unter heutigen Verhältnissen in einer „Schul-Klasse“ geboten werden, unter sonst denselben Bedingungen wie oben unterrichtet; denn wenn auch zugegeben werden muss, daß infolge der verschiedenen Zusammensetzungen solcher Gesamtheiten, die man ja allzu groß nicht nehmen kann, nicht alle Klassen ein und dieselbe Beanlagung zeigen, so kommen sie doch dem Durchschnitts-Individuum näher als das einzelne Glied, so daß in solchem Falle die Menge der Beobachtungen eine geringere zu sein braucht. Für die Erziehung des Einzelnen oder einer bestimmten Gesamtheit sind aber die entsprechenden singularen oder partikularen Urteile von höherem Werte. So sieht man hier wieder der Pädagogik ein weites noch unangebautes Arbeitsfeld erstehen. Auch auf dies Problem der Schwierigkeitsmessung läßt sich die Bemerkung F. A. Langes anwenden, welche er allgemein für die Psychologie des Kindesalters macht: „Hier wird eben mit der Zeit die pädagogische Statistik eintreten müssen, welche am zweckmäßigsten ebenso von den Erziehern und Schulmännern wird betrieben werden, wie die Medizinalstatistik von den Ärzten, die Kriminalstatistik von den Juristen u. s. w.“ Vgl. Schmidts Encykl. II. Aufl. Bd. VIII. Leipzig 1887. S. 597.

Der Aufbau eines einzelnen Unterrichtsgegenstandes, wir verstehen darunter eine feste Folge der einzelnen Teile innerhalb desselben, bestimmt sich ähnlich wie derjenige des ganzen Unterrichtsgutes durch fachwissenschaftliche und psychologische Überlegungen. Die erstern erfordern

besonders in logisch oder historisch konsequent aufgebauten Wissenschaften, daß gewisse Gebiete andern vorangehen. Von größerer aber bisher noch selten eingesehener Bedeutung, wie die „Lehrbücher“, die eigentlichen Träger des Aufbaues des Unterrichtsstoffs beweisen, ist der psychologische Gesichtspunkt. Die erste Frage, welche von diesem aus der Pädagogiker sich vorzulegen hat, ist die nach dem psychischen Zustand des Zöglings in Bezug auf sein Vorstellen, Fühlen und Wollen. Auf Grund dieser betreffenden Feststellung und der psychischen Gesetze, wie z. B. derjenigen von der Assoziation muß er den Aufbau so ausführen, daß der neue Stoff am leichtesten und schnellsten in den Bewußtseinsinhalt des Zöglings eingeht und in demselben am festesten haften. Trotz der genauesten Untersuchungen und Überlegungen können doch verschiedene Resultate sich ergeben, sei es durch Trugschlüsse der Beobachtung oder der Deduktion oder auch, weil die Psychologie noch nicht ausgebildet genug ist. Aus dem letzten Grunde erklärt sich wohl hauptsächlich der Streit, ob der Sprachunterricht besser mit geschlossenen Lesestücken, mit einzelnen Sätzen oder Wörtern zu beginnen sei. Zur Entscheidung muß man auch hier das Experiment heranziehen. Ganz ähnlich wie oben schon des öfteren dargelegt ist, wird man auch hier unter sonst möglichst gleichen Umständen an Einzelindividuen oder wiederum besser an Klassen, unter gleichem Unterrichtsverfahren, also am besten von demselben Unterrichtenden die zwei verschiedenen Formierungen desselben Stoffes anwenden lassen. Das Urteil über den Vorzug des einen Aufbaues vor dem andern, welches auch hier erst nach einer hinreichend großen Anzahl von Beobachtungsinstanzen gefällt werden darf, richtet sich nach dem Maße der Schnelligkeit und der Sicherheit, mit welcher ein bestimmtes Vorstellungsgebiet an der Hand des einen oder des andern Aufbaues in den Bewußtseinsinhalt des Zöglings eingeführt wird. Daß die Psychologie wiederum aus diesen Untersuchungen für sich großen Nutzen ziehen kann, leuchtet sofort ein.

Wenn es nun weiter gilt, den so bearbeiteten Stoff dem Zögling zu übermitteln, so treten wieder zwei Aufgaben an die Pädagogik heran:

Erstlich ist der Gang aufzufinden, auf dem der Erzieher am schnellsten, sichersten und dauerhaftesten die Einführung jenes Stoffes erreicht. Diesen Gang wollen wir als „Methode“ bezeichnen, um diesen auch oft schwankend gebrauchten Ausdruck festzulegen.¹ Trotz der verschiedensten sonstigen pädagogischen Ansichten hat sich in diesem Punkte wenigstens annähernd eine feste Folge ausgebildet, die gewöhnlich in der Trias „Anschauen, Denken, Anwenden“ ihren Ausdruck findet. Wissenschaftlich kann man diese Methode nur aus der Psychologie ableiten. Einen klassischen Versuch dieser Art findet man bei Th. Wiget, Die formalen Stufen des Unterrichts. 2. Aufl. Chur 1885. Wenn z. B. die Psychologie den Satz aufstellt: „Das stärkste Gefühl ist das, mit welchem der Mensch seine ideellen oder praktischen Zwecke umfaßt; dieses Gefühl treibt ihn dazu, die Mittel zur Verwirklichung dieser Zwecke zu suchen, und legt dadurch den Grund eines festen Zusammenhangs zwischen einem ganzen Kreis von Vorstellungen“,² so folgt daraus die Wichtigkeit der Zwecksetzung oder Zielangabe für die Methode. Ein Streit zwischen zwei oder mehreren Methoden müßte auch hier auf experimentellem Wege in analoger Weise wie oben entschieden werden.

1) Am häufigsten schloß und schließt man noch den didaktischen Aufbau und die unten noch zu erwähnende „Unterrichtsform“ mit in den Begriff „Methode“ ein. Vgl. z. B. C. Kehr, Gesch. der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts, 4 Bde., Gotha und besonders Schmidts Encycl. s. v. „Methode“. Erster Artikel v. Palmer. Bd. IV. Gotha 1865. S. 700 und Bd. IV. 2. Aufl. Gotha 1881. S. 954.

2) Dr. H. Höffding, Psychologie in Umrissen. Leipzig 1887. S. 200—201.

Die zweite hierhergehörende Aufgabe ist, die richtige Art und Weise zu finden, in welcher der Unterricht unmittelbar der Psyche des Zöglings gegenübertritt. Wir wollen dieselbe bezeichnen als „Unterrichtsform“.¹ Man teilt dieselbe mit Recht, je nachdem sich der Zögling dabei rezeptiv oder auch außerdem produktiv verhält, ein in die deiktische und akroamatische einerseits und die erotematische und heuristische anderseits. Welche von ihnen anzuwenden ist, richtet sich nach der Natur des gerade vorliegenden Unterrichtsstoffes, der methodischen Stufe und nach psychologischen Gesetzen.² Deduktion und Experiment sind also auch hier die methodischen Mittel der Pädagogik.

Im Anschluß an die Besprechung des besten Wie? des Unterrichts wollen wir noch darauf hinweisen, daß die Pädagogik auch die Fragen nach dem besten Wo? und Wann? desselben, nach dem besten Unterrichtsort und der besten Unterrichtszeit, zu beantworten hat. Die Pädagogiker geben bisweilen darauf Antworten, aber ohne sie eingehend zu begründen. Trapp spricht von der Einrichtung von „Lehrzimmern“,³ J. A. Comenius weist die Morgenstunden der Ausbildung von Verstand und Gedächtnis zu,⁴ analog bestimmt Herbart, daß Mathematik morgens zu treiben sei.⁵ Der Psychologie fällt auch hier die Aufgabe zu, zu entscheiden, welche Orte und welche Zeiten am geeignetsten sind zur Aufnahme gewisser Vorstellungen und ihrer Verbindungen. Läßt sie uns im Stich, so müssen auch hier Beobachtung und Experiment uns zu Hilfe kommen. Nach denselben Prinzipien entscheidet sich die Frage: Wie lange Zeit soll zum Unterricht verwandt werden? Maßgebend ist hier vor allen Dingen der unten noch zu berücksichtigende Gesichtspunkt der körperlichen Ausbildung der Zöglinge.

Überhaupt wollen wir noch hervorheben, daß bisher nur der Gesichtspunkt der besten Einführung der Kenntnisse in den Bewußtseinsinhalt des Zöglings maßgebend war. Es ist aber wohl möglich, daß manche der gefundenen Resultate durch die nun folgende Betrachtung der Ausbildung der Fähigkeiten des Menschen noch ergänzt oder modifiziert werden müssen.

C. Nunmehr bleibt noch übrig unser zweites Ziel — s. S. 14 u. 25 — ins Auge zu fassen; und zwar wenden wir uns zunächst der physischen Seite jenes Problems zu. Wir hatten schon als notwendige und hinreichende Bedingung der Ausbildung der leiblichen Fähigkeiten die Übung kennen gelernt. Damit erwachsen der Pädagogik sofort einige neue Aufgaben. Um geübt zu werden, muß der Körper gesund sein und genügende potentielle Energie besitzen d. h. er muß genügend ernährt sein. Die Sorge um diese Vorbedingungen fällt demnach auch der Pädagogik zu. Sie hat als Hilfswissenschaften heranzuziehen die Hygiene und die Physiologie der Nahrungsmittel. Beide Momente haben von den bedeutendsten Pädagogen Berücksichtigung gefunden, wenn sie ihre Ansichten auch nicht auf sichere wissenschaftliche Grundlage stützen konnten. Wir verweisen nur auf Comenius, Locke, Rousseau, Basedow, Pestalozzi. — Herbart im Gegenteil weist die sog. „physische Erziehung“ ganz aus der Pädagogik heraus. Außer den medizinischen Hauptwerken über diese Gebiete müssen dem Pädagogen diejenigen Schriften

1) H. Kern, Grundriß der Pädagogik. 3. Aufl. Berlin 1881 S. 128 nennt denselben Begriff „Lehrform“.

2) Vgl. Dr. K. Just, Über die Form des Unterrichts, im Jahrbuch d. Vereins f. wiss. Päd. 15. Jahrg. S. 129—154.

3) Vgl. „Sendschreiben an den H. Doktor Semler von E. Chr. Trapp“ Halle o. J. S. 26 ff.

4) Vgl. s. „Große Unterrichtslehre“ Cap. XXIX, 17, b.

5) Herbarts päd. Schriften ed. Dr. O. Willmann, 2. Ausg. II. Bd. Leipzig 1880. S. 266.

besonders wertvoll sein, in denen eine Übertragung jener Prinzipien auf das Gebiet der Erziehung vorliegt, wenn auch gewöhnlich das letztere nur in der beschränkten Form der Schule in Betracht gezogen wird. Zu diesen gehören:

- Dr. A. Baginsky, Wohl und Leid des Kindes. Über physische Erziehung. II. Aufl. Berlin 1876.
- Dr. A. Baginsky, Handbuch der Schul-Hygiene. II. Aufl. Stuttg. 1883. Mit reichhaltigen Litteratur-Angaben.
- Dr. Fulda, Die Sorge der Schule für die Gesundheit der Schüler. Verh. d. 3. Direktoren-Versammlung in d. Prov. Sachsen. 1880. S. 28—108.
- Löwenthal, Grundzüge einer Hygiene des Unterrichts. Wiesbaden 1887.
- Dr. K. H. Grols, Art. „Körperliche Erziehung“ in Schmidts Encykl. Bd. IV. 2. Aufl. Gotha 1881.
- „Zeitschrift für Schulgesundheitspflege.“ Red. v. Dr. Kotelmann. 2. Jahrg. 1889. Hamburg.
- „Jahrbuch für Kinderheilkunde und physische Erziehung“, herausgegeben von Prof. Widerhofer u. a. Neue Folge. XXIX. Bd. 1889.
- Vgl. Prof. W. Rein, Pädagogik im Grundriss. Stuttg. 1890. S. 138.

Hat nun auf die eben beschriebene Weise die Pädagogik die Vorbedingungen einer jeden körperlichen Ausbildung aufgestellt, so bleibt ihr noch als Hauptaufgabe übrig das Problem der besten Übung der leiblichen Funktionen, welche zum Handeln im eigenen oder der Mitmenschen Interesse nötig oder nützlich sind. Dieses Problem zerlegt sich in folgende Teil-Aufgaben:

1. Welches sind diese auszubildenden leiblichen Funktionen?
2. Welches ist die beste, d. h. die in kürzester Zeit eine möglichste Vollkommenheit aller jener Funktionen erreichende Art der Übung?

Die erste Frage ist durch eine Analyse aller möglichen Funktionen leicht zu beantworten; die Antwort der zweiten beruht besonders auf der Kenntnis des somatischen Vorgangs bei jenen Thätigkeiten; sie setzt also besonders die somatische Anthropologie beim Pädagogiker voraus. Da diese Wissenschaft als sicher begründet gelten darf, so kann auf blofs deduktivem Wege mit großer Sicherheit über den Vorzug einer Übungsart vor der andern, also z. B. der deutschen vor der schwedischen oder umgekehrt entschieden werden, so dafs es hier einer nachträglichen Verifikation nicht bedarf. Diese Fragen sind zum Teil schon behandelt und beantwortet worden in Schriften, welche somit dem Pädagogiker wichtige Vorarbeiten liefern. Wir verweisen besonders auf die zwei wichtigsten Zeitschriften:

1. „Monatsschrift für das Turnwesen mit besonderer Berücksichtigung des Schulturnens und der Gesundheitspflege“ herausgeg. von Prof. Dr. Euler und G. Eckler. Berlin. 8. Jahrg. 1889. v. z. B. II. Jahrg. Heft 6. od. IV, 11. od. VIII, 2. od. VI, 5.
2. „Jahrbücher der deutschen Turnkunst, Zeitschrift für die Angelegenheiten des deutschen Turnwesens, vornehmlich in seiner Richtung auf Erziehung und Gesundheitspflege.“ Gegr. von Prof. Dr. Klos, gel. u. herausgeg. von W. Bier. Neue Folge. Bd. VIII. Leipzig 1889.

Von wesentlicher Bedeutung ist auch hier die Frage nach dem besten Aufbau der Übungen und dem besten Verfahren des Erziehenden. Die Methode der Aufsuchung derselben unterscheidet sich von der entsprechenden oben (S. 26 ff.) dargestellten nur dadurch, dafs an Stelle der

psychologischen Erwägungen hier somatologische treten, so daß hier die Lösung der Aufgabe eine leichtere und sicherere zu werden verspricht als bei der früheren.

Von außerordentlicher Wichtigkeit für jede Thätigkeit des Menschen und darum auch für die Pädagogik sind diejenigen Funktionen, welche berufen sind, das Innenleben des Menschen in äußerlichen und andern Menschen erkennbaren Handlungen darzustellen, denn dieselben ermöglichen erst ein soziales Zusammenwirken der Menschen. Wegen der eigentümlichen Stellung dieser Funktionen zwischen den leiblichen und den geistigen ist ihre Betrachtung an dieser Stelle wohl motiviert. Die Pädagogik hat ihnen gegenüber wieder zwei Aufgaben zu lösen:

1. Welche sind die hierhergehörenden Funktionen?
2. Welches ist die beste Art ihrer Ausbildung?

Da die Pädagogik hier dieselbe Methode der Forschung auf Grundlage der Kenntnis des Objekts und des Zöglings einzuschlagen hat, wie oben, so brauchen wir hier nicht näher darauf einzugehen. Da es sich hierbei um Können handelt, so wird die Hauptarbeit der Übung zufallen; und hierbei kommt allerdings ein neuer Gesichtspunkt in Betracht. Das Üben nämlich kann nur an einem Stoff geschehen, sofern man darunter einen Teil unseres Bewußtseinsinhalts versteht, denn jede dieser Funktionen ist ja aufs engste mit einem solchen verbunden; darum muß der Pädagoge hierbei neben dem von der Sache bedingten Aufbau auch besonders den Vorstellungsinhalt des Zöglings auf jeder Stufe berücksichtigen.¹

Es bleibt nun noch übrig, der andern Seite des zweiten Ziels die Aufmerksamkeit zuzuwenden, welche die Bestimmung enthält: Möglichste Ausbildung der psychischen Fähigkeiten des Menschen zur Ausübung des Handelns in seinem eigenen und der Mitmenschen wahren Interesse, besonders des Mitgefühls und der Ehrfurcht und Demut vor dem Höchsten. Die negative Kehrseite dieser Zielangabe bezeichnet die möglichste Unterdrückung aller derjenigen psychischen Zustände, welche etwa jenen obigen Fähigkeiten entgegenwirken könnten. Diese Aufgabe gliedert sich wiederum in zwei:

1. Feststellung der in Betracht kommenden psychischen Funktionen.

Wir müssen hierbei auch diejenigen psychischen Vorgänge in Berücksichtigung ziehen, welche, wenn auch nur indirekt, zur Erreichung des obersten Erziehungszieles mit beitragen, insofern als sie die Aufnahme und das Festhalten der Vorstellungen, jene im vorigen Abschnitt besprochene Angelegenheit, fördern. Sie haben allerdings gegenüber den alles Thun unterstützenden psychischen Vorgängen nur sekundären Wert. Hierher gehört z. B. der wesentliche Einfluß des Gefühls auf die Erkenntnis.²

2. Feststellung der besten Mittel zur Ausbildung bez. Unterdrückung derselben.

Die erste Aufgabe erfährt eine gewisse Erleichterung, als schon oben das Denken als eine wichtige auszubildende Funktion nachgewiesen wurde (s. S. 24). Die andern Fähigkeiten wird man erhalten, wenn man, einer möglichst vollständigen Zergliederung der psychischen Vorgänge folgend, den Maßstab der obigen erzieherischen Wichtigkeit überall anlegt. Man wird die so erhaltenen Fähigkeiten sogar in eine gewisse, wenn auch nicht zahlenmäßig genau motivierbare Reihe nach Maßgabe ihres Wertes ordnen können, ganz abgesehen von dem schon gemachten Unterschied

1) Vgl. F. W. Dörpfeld, Grundlinien einer Theorie des Lehrplans. Gütersloh 1873. S. 31. ff. „dritter Grundsatz“ und außerdem H. Kern, Grundriß der Pädagogik. Berlin 1881. S. 74 ff.

2) Vgl. den betreffenden Abschnitt bei H. Höffding, a. a. O. S. 377 ff.

zwischen primären und sekundären Fähigkeiten. Wie ungleich an Wert z. B. sind nach unserm Maßstab das Denken und das ästhetische Gefühl. Das Material für diese pädagogische Sichtung der psychischen Funktionen bieten alle größeren psychologischen Werke, welchen Standpunkt sie auch sonst einnehmen mögen.

Schwieriger ist die Beantwortung der zweiten Frage, wie man diese psychischen Funktionen ausbildet. Vor allem ist dazu nötig eine möglichst genaue Kenntnis derselben nach der Art ihrer Abhängigkeit und ihrer Zusammensetzung. Dieselbe kann nun zum Glück der Pädagogen sich aus eingehenderen psychologischen Werken oder entsprechenden Monographien holen. Die Verschiedenheit der Standpunkte macht sich auch hierbei wenigstens für die auf empirischer Grundlage sich aufbauenden Psychologien, und solche ziehen wir nur in Betracht, nicht geltend. So decken sich z. B. die sonst auf ganz verschiedenen Standpunkten stehenden psychologischen Arbeiten von J. Nahlowsky und H. Spencer der Sache nach ziemlich genau in ihren Analysen des Mitgefühls.¹ Reiche Quellennachweise für derartige Studien findet der Pädagoge besonders bei Wilhelm Volkmann Ritter v. Volkmar, Lehrbuch der Psychologie, III. Aufl. z. B. Bd. I. Cöthen 1884. S. 480, S. 488 u. Bd. II. Cöthen 1885, 7. u. 8. Hauptstück. Daraus kann die Pädagogik zunächst die Vorbedingungen für die Weiterentwicklung der psychischen Funktionen und vielleicht auch schon Mittel zur Ausbildung derselben gewinnen. Das Hauptmittel aber ist, wie wir mit Verweisung auf die Arbeit von P. Radestock schon betont haben, Übung und Gewöhnung. Wir fügen hier noch eine Autorität, die von H. Spencer an, der sich mit Rücksicht auf eine pädagogisch sehr wichtige psychische Funktion, den Verstand, folgendermaßen äußert: „Somit hängt die Ausbildung des Verstandes im allgemeinen von dem Gesetz ab: wenn irgend zwei psychische Zustände in unmittelbarer Aufeinanderfolge auftreten, so wird eine derartige Wirkung hervorgebracht, daß sobald später der erste Zustand wiederkehrt, eine bestimmte Tendenz wirksam wird, auch den zweiten darauf folgen zu lassen.“²

Analog der Frage nach dem besten Aufbau der Unterrichtsstoffe muß hier diejenige nach der besten Aufeinanderfolge der auszubildenden psychischen Funktionen aufgeworfen werden. Dieselbe entscheidet sich auch hier nach zwei ähnlichen Gesichtspunkten: Erstens nach dem sachlichen, welcher erfordert, daß bestimmten Funktionen bestimmte andere, welche Voraussetzungen jener sind, vorangehen, wie z. B. die Phantasie dem Mitgefühl. Die Entscheidung dieser Frage fällt wesentlich der Psychologie zu; die meisten Psychologien geben durch ihre Analysen darin auch die nötige Auskunft, wie schon erwähnt wurde. Zweitens nach dem persönlichen, welcher die größere oder geringere Leichtigkeit in Betracht zieht, mit der diese oder jene psychischen Verrichtungen im Individuum verlaufen. Danach wird man z. B. bei einem Individuum manche Glieder des Aufbaues ganz überspringen können, die bei einem andern nicht fehlen dürfen. Bei dem Mangel von Beobachtungen hierüber erstet der Pädagogik wiederum ein Arbeitsfeld. Für die allgemeine Pädagogik sind dabei außerordentlich wertvoll die Resultate, welche die statistische Wissenschaft, so wie sie Ad. Quetelet im Sinne hat, über die Entwicklung der psychischen Fähigkeiten des durchschnittlichen Menschen aufstellt.³

1) Vgl. J. Nahlowsky, das Gefühlsleben. Leipzig 1884. § 22 u. H. Spencer, die Principien der Psychologie, dtsh. v. Dr. B. Vetter. Bd. II. Stuttgart 1886. § 529.

2) H. Spencer, die Principien der Psychologie. Bd. I. S. 443.

3) Man vgl. nur die hohe Aufgabe, welche A. Quetelet dieser leider noch wenig angebauten Wissenschaft steckt bezüglich der Untersuchung der Entwicklung der intellektuellen Eigenschaften: „Il faut chercher à déterminer

Da die höhern psychischen Funktionen nur Thätigkeiten an dem Bewußtseinsinhalt der Seele bedeuten, so kann auch eine Übung derselben nur an diesen vorgenommen werden. Darum hat der Pädagogiker wohl Rücksicht zu nehmen auf den Bewußtseinsinhalt des Zöglings, um daran anknüpfend die Ausbildung der psychischen Fähigkeiten in der gefundenen Folge genauer festzustellen. Speziell hat sich an diesem Punkte die Pädagogik wieder den Unterrichtsstoffen zuzuwenden, und zu untersuchen, welche derselben besonders Gelegenheit geben zur Ausübung dieser oder jener psychischen Funktion. Es ist hierbei nicht zu befürchten, daß die Berücksichtigung der Aufeinanderfolge der psychischen Funktionen in Konflikt gerate mit dem oben (s. S. 26 ff.) besprochenen Aufbau des Unterrichtsgutes, da ja derselbe mit durch den psychischen Zustand des Zöglings bestimmt wurde. Der so gefundene neue Bildungswert eines Stoffes, der allerdings nur potentiell in ihm enthalten ist und den wir als „formalen Bildungswert“ gegenüber dem früher betonten „materialen“ bezeichnen wollen, giebt naturgemäß dem betreffenden Stoffe im Lehrplane eine erhöhte Wichtigkeit, welche auch bei der ihm zuzuweisenden Zeit ins Gewicht fällt. Freilich a priori läßt sich hier nicht genau feststellen, wie weit das Gewicht der einzelnen Stoffe dadurch verschoben wird. Höchstens kann man durch eingehendes Vergleichen des formalen Bildungswertes zweier ähnlichen Stoffe, wie zweier Sprachen nach Grammatik und Litteratur dazu kommen, dem einen in dieser Hinsicht den Vorrang zu lassen, also auch in Bezug auf die ihm einzuräumende Zeit. Jedoch sind genauere Bestimmungen erst möglich durch Beobachtungen hinsichtlich der auszubildenden psychischen Funktionen. Findet man dann, daß trotz möglichster Übung eine gewisse psychische Funktion — wie heutzutage nach der Behauptung der meisten Naturforscher und Mediziner die der Beobachtung — zu sehr zurückgeblieben ist, was man in der That durch scharfe Betrachtung der Thätigkeiten des Zöglings und psychische Analyse derselben finden kann, so weist das auf eine notwendige Verstärkung derjenigen Disziplin hin, in welcher die größte Möglichkeit der Weiterbildung der unentwickelten Funktion gegeben ist. Auf diese Weise entstehen individuelle Veränderungen des Lehrplanes; ob man allgemeine daraus ableiten kann, würde sich erst aus einer hinreichend großen Anzahl derartiger Beobachtungen ergeben. Die Menge derselben kann man auch hier, wie früher (s. S. 28) bewiesen wurde, abkürzen, wenn man statt der Individuen Gesamtheiten von „Klassen“ oder „Schulen“ nimmt. Die gemeinsamen Leistungen derselben geben hier das geeignete Beobachtungsmaterial.

Wie einerseits der Unterricht an Zeit eine ziemliche Einbuße erleidet durch stete Berücksichtigung der formalen Ausbildung des Zöglings, so erfährt er andererseits infolge der eigentümlichen Natur unserer Seele zugleich damit eine wesentliche Förderung. Viele nämlich der auszubildenden psychischen Funktionen werden sich während der Ausbildung dadurch nützlich erweisen, daß sie die Aufnahme und Befestigung der Vorstellungen wesentlich unterstützen. Sie sind zugleich Ziele und Mittel der Erziehung.

Die oben speziell betonten Forderungen der Erziehung zum Mitgefühl im prägnanten Sinne des Wortes und zur Ehrfurcht und Demut vor dem Göttlichen bedürfen keiner besonderen Betrachtung hinsichtlich der Methode der Auffindung der Mittel zu ihrer Ausbildung, da sie auch nur psychische Thätigkeiten und zwar des Gefühlslebens sind. Besondere Rücksicht aber muß die

d'abord l'époque à laquelle la mémoire, l'imagination et le raisonnement prennent naissance, et les degrés par lesquels ces facultés passent successivement pour arriver à leur maturité; puis, ayant établi ce point maximum, chercher à en reconnaître la loi de dépérissement.“ A. Quetelet, *Physique sociale*. Tome II. Bruxelles etc. 1869. p. 153.

Vgl. auch einige diesbezügliche Resultate *ibid.* pp. 377—382.

Pädagogik nehmen auf die eigenartigen Formen, welche das Mitgefühl in den verschiedenen Beziehungen zu andern Menschen und unter dem mehr oder minder großen Einfluß von andern psychischen Funktionen angenommen hat. Es sind dies die „Tugenden“ wie Gerechtigkeit, die *caritas sapientis* nach Leibniz, Wahrhaftigkeit, Gewissenhaftigkeit, Ordnungsliebe, Gehorsam, Treue, Höflichkeit, Bescheidenheit, Anstand, Ehrgefühl, Keuschheit u. a.

Die Pädagogik hat aber endlich mit der Thatsache zu rechnen, daß diesen Tugenden wie überhaupt den psychischen Vorzügen, welche die Thätigkeit des Menschen fördern, ebenso viele Laster und Fehler gegenüberstehen; diese muß die Erziehung zu vernichten suchen. Es fällt der Pädagogik demnach die fernere Aufgabe zu, die Ursachen jener Fehler und Laster in jedem einzelnen Falle aufzufinden und Mittel dagegen anzugeben. Durch genaue Beobachtung des Individuums und psychologische Analyse vermag sie diese Aufgabe zu lösen. Ob sich aus einer hinreichenden Menge von Einzelresultaten allgemeine Gesetze ableiten lassen, läßt sich a priori nicht entscheiden. Freilich, eine experimentelle Verifikation der gefundenen Resultate ist gerade hier nicht möglich, weil es unmöglich ist, alle andern Einflüsse auf die Seele außer dem zu untersuchenden konstant zu erhalten. Das Einzige, was dem Pädagogiker übrig bleibt, ist eine möglichst genaue und lange Beobachtung des Zöglings in Hinsicht auf die Wirkungen der erzieherischen Beeinflussung. Ein willkommenes Material können hier wiederum Biographien bieten, wenn anders sie auf die psychische Entwicklung ihrer Objekte eingehen. Auch die Resultate der Statistik bezüglich der Entwicklung des psychischen Menschen sind von großem Nutzen, besonders wenn sie noch weiter ausgedehnt und genauer gehandhabt würde, so etwa wie es Ad. Quetelet, *Physique Sociale* T. II, Bruxelles 1869, p. 223 ausführt.

Für die Pädagogik als Wissenschaft der Erziehung stellt sich nunmehr das System folgendermaßen (wie nebenstehend) dar.

So hat sich beim näheren Betrachten der Wissenschaft der Pädagogik dieselbe in ihrer Unendlichkeit gezeigt. Unzählige Aufgaben harren noch ihrer Lösung. Und wenn dieselben bis zu Ende durchgeführt wären, so wäre damit das Problem der Erziehung zwar wesentlich gefördert, aber noch nicht gelöst: Der Pädagogiker ist selbst unter der Voraussetzung der nötigen körperlichen und geistigen Anlagen noch kein Erzieher; denn abgesehen davon, daß man von einem

Pädagogik.

<p>A. Lehre von der Erziehung zur Thätigkeit.</p> <p>I. L. v. d. Auswahl des Unterrichtsstoffes.</p> <p>II. L. v. d. Darbietung des Unterrichtsstoffes.</p> <p>1. L. v. d. Formgebung des Stoffes. (Didaktischer Aufbau.)</p> <p>2. L. v. d. Unterrichtsverfahren.</p> <p>3. L. v. d. Unterrichtsform.</p> <p>a. L. v. d. Unterrichtsmethode.</p> <p>b. L. v. d. Unterrichtsform.</p>	<p>B. Lehre von der Erziehung zum Wissen.</p> <p>II. L. v. d. Darbietung des Unterrichtsstoffes.</p> <p>1. L. v. d. Formgebung des Stoffes. (Didaktischer Aufbau.)</p> <p>2. L. v. d. Unterrichtsverfahren.</p> <p>3. L. v. d. Unterrichtsform.</p> <p>a. L. v. d. Unterrichtsmethode.</p> <p>b. L. v. d. Unterrichtsform.</p>	<p>C. Lehre von der Ausbildung von Leib und Seele.</p> <p>I. Lehre v. d. leiblichen Ausbildung.</p> <p>II. Lehre v. d. seelischen Ausbildung.</p> <p>1. L. v. d. Gesundheitspflege.</p> <p>2. L. v. d. geistlichen Übung d. Funktionen.</p> <p>3. L. v. d. seelischen Übung d. Funktionen.</p> <p>1. L. v. d. Auswahl derselben Funktionen.</p> <p>2. L. v. d. Übung derselben Funktionen.</p> <p>a. L. v. d. Aufbau d. Übungen.</p> <p>b. L. v. d. Übungsverfahren.</p>
---	--	--

solchen die vollkommenste Freiheit der Bewegung innerhalb der pädagogischen Gesetze verlangen muß, ist ein Hauptfordernis desselben, daß er den Zustand seines Zöglings genau kennt, daß er in jedem Augenblick gewissermaßen die psychische Diagnose zu stellen vermag, um auf Grund derselben die nötigen Mittel der Einwirkung sofort anzuwenden. Diese Geschicklichkeit — pädagogischen Takt nennt sie die Herbartische Schule — kann ihm keine Wissenschaft geben. Darum aber behaupten, die letztere wäre überflüssig, das wäre eine ähnliche Aussage wie die, daß die Diagnostik allein den Arzt mache, und er einer Kenntnis der Heilmittel nicht bedürfe. Wegen dieser Notwendigkeit der Pädagogik für die Erziehung bedeutet ihre Ausbildung ein Mitwirken an der edelsten Kulturarbeit im Dienste der Menschheit im allgemeinen und des Vaterlandes im besondern, denn „Die aufwachsende Jugend ist der größte Schatz des Staats“.

solchen die vollkommenste Fre
 mufs, ist ein Hauptfordernis
 in jedem Augenblick gewissem
 derselben die nötigen Mittel de
 gogischen Takt nennt sie die
 Darum aber behaupten, die letz
 die Diagnostik allein den Arzt
 dieser Notwendigkeit der Pädag
 an der edelsten Kulturarbeit
 im besondern, denn „Die aufwa

dagogischen Gesetze verlangen
 Zöglings genau kennt, das er
 tellen vermag, um auf Grund
 diese Geschicklichkeit — päd
 m keine Wissenschaft geben.
 ähnliche Aussage wie die, das
 ilmittel nicht bedürfe. Wegen
 re Ausbildung ein Mitwirken
 meinen und des Vaterlandes
 des Staats“.

