

# Erziehung zu geistiger Freiheit

Autor(en): **Medicus, Fritz**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Studia philosophica : Schweizerische Zeitschrift für Philosophie =  
Revue suisse de philosophie = Rivista svizzera della filosofia =  
Swiss journal of philosophy**

Band (Jahr): **18 (1958)**

PDF erstellt am: **12.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-883328>

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

## Erziehung zu geistiger Freiheit \*

von Fritz Medicus †

Indem das kleine Kind zwischen *Wahr* und *Falsch*, *Gut* und *Böse*, *Schön* und *Häßlich* zu unterscheiden beginnt, erwacht es zum *Bewußtsein seiner selbst*: es macht sich im Zusammenleben mit den Seinigen als selbsteignes Ich geltend. Es bewertet, was ihm begegnet, und je deutlicher ihm die Wertgegensätze werden, um so bestimmter verlangt es Anerkennung *seiner* Bewertungen. Auch an sich selbst stellt es nun Ansprüche. In die *Liebe*, die, von der Natur erweckt, es mit andern Menschen (vielleicht auch mit Tieren) verbindet, mischt sich, das wachsende Leben zu höheren Stufen steigernd, *Verantwortlichkeit*.

Das Kind hat die Wertmaßstäbe, deren es bewußt geworden ist (das Wahre, das Gute, das Schöne), nicht erfunden, aber es hat sie *für sich entdeckt*: sie sind ihm, dem Ich, wesensnotwendig; ihre Geltung muß allen Menschen so selbstverständlich sein wie ihm. Durch sie ist es selbständig – doch als Glied eines *gemeinschaftlichen* Lebens, zusammengehörig zunächst mit denen, die es kennt, deren Kreis aber sich erweitern und bald überhaupt keine angebbare Grenze mehr zulassen wird. Die Zusammengehörigkeit hat mancherlei Grade; als *menschliche* bleibt sie durch das Beruhen auf der Anerkennung der vernunftnotwendigen Wertgegensätze des Wahren und Falschen, Guten und Bösen, Schönen und Häßlichen bezeichnet.

Indessen regen sich in den sozialen Gruppen emotionale Mächte, die das Gemeinschaftsbewußtsein auf engere Kreise und niedere Grade beschränken. Eine Familie kann sich einer andern mit wertbetonter Abneigung entgegengesetzt wissen und mag mit deren Gliedern nichts zu tun haben. Eine Kaste, eine Nation kann sich im Bewußtsein ihrer Vorzüglichkeit vor anderen Kasten und Nationen verschließen; Rassenstolz kann so weit gesteigert werden, daß eine

---

\* Vorabdruck mit freundlicher Erlaubnis der Educational Encyclopedia (in Hebrew), Jerusalem.

bestimmte andere Rasse oder alle anderen Rassen verächtlich erscheinen: wo die Erziehung ihre Richtung von diesem Stolz und dieser Verachtung bekommt, ist sie insofern illiberal. Immerhin verhalten sich innerhalb solcher Gruppen die einzelnen Glieder ungleich. Im Wertbewußtsein lebt die Forderung einer über jede Eingrenzung hinausreichenden menschlichen Verständigung; wo ursprüngliches Leben feineres Gefühl entwickelt und sich nach Möglichkeit den Geboten der Gruppe zu entziehen verlangt, da schimmert durch die Ablehnung die über sie hinausreichende Gemeinschaft immer noch durch. – Verständlichem, aber unfreiem Empfinden entspricht es, den vor der Öffentlichkeit als schuldig Gebrandmarkten aus der Gemeinschaft auszuschließen. Aber den Griechen hat Sophokles in Antigone das edle Bild der unbeirrbar liebenden Menschlichkeit geschenkt. Und ungefähr hundert Jahre vorher sind die Kapitel 40–55 des Buches Jesaja geschrieben worden. – Die Meinung der Wertgegensätze als solcher ist klar und deutlich; ihre Beziehung auf die Wirklichkeit aber gerät in den nie restlos durchschaubaren Zuständen des sozialen Lebens unsicher und undeutlich.

Das Zugeständnis des Vorzugs, den das Wahre vor dem Falschen, das Gute vor dem Bösen, das Schöne vor dem Häßlichen hat, ist menschlicher Willkür entzogen. Wir alle müssen die Wertgegensätze als solche gelten lassen, und sie lassen sich nicht anerkennen, ohne zu *verpflichten*. Das Kind, dem sie (zuerst regelmäßig infolge eines Anstoßes an Wertwidrigem) einleuchten, ist dadurch, daß es sie anerkennt, von der dumpfen Gebundenheit ins Dasein befreit. Doch verbleibt es in diesem. Es erlebt *sich* nicht bloß in den allgemeingültigen Werten, sondern auch in den Trieben seiner *Natur*, in diesen jedoch anders als in jenen: Triebe drängen im Innern, Werte mahnen und gebieten, fast als ob sie von außen kämen, und tatsächlich wird ihr jeweiliger Inhalt ungezählt viele Male von den Erziehern, also von draußen stehenden Personen eingeschärft; aber sie überzeugen von sich, während ihnen gegenüber die Triebe jene Unbefangenheit verlieren, mit der sie sich in den Tieren wie auch in den Menschenkindern äußern, solange in diesen das Bewußtsein der Werte noch nicht hinlänglich erwacht ist. Erziehen ist immer Appell an die Werte; bevor sie bewußt geworden sind, gibt es nur ein vorbereitendes Gewöhnen. Je mehr sich das Bewußtsein der Werte klärt, um so deutlicher wird, daß der ihnen geleistete Gehorsam das eigene Ich läutert und also Stärkung der eigenen Selbständigkeit ist.

Die Innerlichkeit seiner Triebe hat der Mensch als Individuum; im Bewußtsein des Wahren, Guten, Schönen macht sich die Innerlichkeit des gemeinschaftlichen Lebens kund: der Einzelne hat ein Bewußtsein *seiner* Triebe, aber *der* unbedingten Werte. Je sicherer seine Lebensführung in diesen verwurzelt ist, um so mächtiger ist in ihr die allverbindende Tiefe des Seins. Das Gute durchwirkt als *Sittlichkeit* das Verhältnis der Menschen als solcher zueinander; es schafft die *menschliche* Grundlage jeder Gemeinschaft. Innerlichen Kontakt zu gewinnen bedürfen die Menschen der Verständigung. Deren Gesetze sind zunächst die des *Verstandes*. Doch reicht ihre legitime Kraft nicht über das gegenständlich Bestimmbare hinaus. Zur Verständigung über jenes Tun, in dem sich das gemeinschaftsbegründende Gute verwirklicht, genügen die prosaischen Ausdrucksformen nicht: in *ästhetischen* Gestaltungen wird den Menschen bewußt, *was* sie in der Tiefe ihres Erlebens vereint. Dies der genaue Sinn des Kantwortes: «Das Schöne ist das Symbol des Sittlichguten» (Kritik d. Urteilskr. § 59).

Die genannten Werte nehmen den Menschen als Glied gemeinschaftlichen Lebens in Anspruch; ihre Forderungen betreffen irgendwie stets die Gemeinschaft. Schon das eben geborene Kind gehört ihr an. Vor seinem Erwachsen zum Ichbewußtsein müssen andere Menschen vielen Forderungen des Wahren und des Guten genügen, um ihm das Leben zu sichern; und nachdem es begonnen hat, selbst das Gebietende dieser Werte zu fühlen, liegt es seinen Erziehern ob, ihm (nicht zum wenigsten durch das eigene Beispiel) zum Erstarken des Wertbewußtseins beizustehen. «Liberal Education» ist der Beistand, den der heranwachsende Mensch nötig hat, damit die Wertunterscheidungen, die die Bestimmung zur Menschlichkeit konstituieren, deutliche Wegweiser für ihn werden und seiner Selbstgewißheit Kraft geben, die in Versuchungen standhalten kann.

Beistand leisten kann niemals bedeuten: des Gelingens sicher sein. Niemals verhält sich der Wille des Zöglings zu dem des Erziehers rein aufnehmend, immer ist er ihm, dem einer andern Generation Angehörigen, darum an Erfahrungen, die ihm unzugänglich sind, Gereiften, in einigem Grade entgegengesetzt. Aber der Erzieher weiß, daß im Zögling der Glaube an die das Ich begründenden überzeitlichen Werte lebt: jeder Generation bestimmen sie die sinnvollen Möglichkeiten. Unter ihrem Zeichen wird er sich mit dem Zögling zu verstehen suchen. Es kann gleichwohl zu schweren und schmerz-

lichen Zusammenstößen der beiden Willen kommen. Dann mag sich der zum Erziehen Berufene sagen, was ein großer Philosoph (Fichte) gelehrt hat: «Man soll keine andern Pflichten haben wollen als die, die man hat.»

Der Wunsch, unbehaglichen Pflichten auszuweichen, kann ernste *Versuchung* sein. Versuchungen kommen aus der *Natur* und aus der *Gesellschaft*. Zwischen diesen besteht der wesentliche Unterschied, daß die menschliche Gesellschaft, nicht aber die Natur, *Verantwortung* für ihre *Geschichte* trägt – und zwar sowohl für die Geschichte, deren in der Gegenwart fällige Entscheidungen ihr obliegen, wie auch für die Geschichte, die, sei es als beglückendes und erhebendes, sei es als schwer lastendes Erbe auf sie gekommen ist. In diesem Erbe sind Gut und Böse stets beisammen, und auch wo es böse ist, ist die Verantwortung anzuerkennen. Mit solcher Anerkennung geht die von der Vergangenheit auferlegte Verpflichtung in die für das gegenwärtige Leben über.

Geschichte kann nur in *perspektivischer* Sicht erfaßt werden, und nicht nur verschiebt sich unausgesetzt deren zeitlicher Blickpunkt: es ist auch unmöglich, sie ohne ein durch die politische, wirtschaftliche, religiöse ... Stellungnahme des Betrachters bestimmtes Interesse zu verstehen. Zwar gibt es auf all diesen Gebieten objektiv Feststellbares; solche Feststellungen sind wichtig (sie erledigen manchen Streit); doch gehören sie nicht zur Geschichte, sondern bloß zur Chronik. Erziehung kann sich nicht, auch nicht in der Volksschule, auf sie beschränken. Das von keiner perspektivischen Sicht abtrennbare subjektive Moment muß also hingenommen werden, und die Aufgabe einer liberalen Erziehung ist, die Bedingung zu erfüllen, unter der solches Hinnehmen ein *Bejahen* sein darf: es gilt, die *Zufälligkeit* des subjektiven Standpunktes zu überwinden. Dazu gehört vor allem, daß die Perspektive auf der *Höhe* der Zeit sei. Was auf ihr ist, mag subjektiv sein – als Ausdruck seiner Epoche ist es nicht zufällig. Und ferner: die politische, wirtschaftliche, religiöse ... Stellungnahme darf nicht die Enge eines Parteistandpunktes sein: der Standpunkt des Betrachters darf nicht als Norm der Wahrheit erscheinen: Überwindung der Zufälligkeit fordert den Willen, gegnerischen Standpunkten gerecht zu werden, offen zu bleiben für andere Perspektiven, durch die die eigene modifiziert werden könnte. Wo immer die den eigenen Standpunkt erfüllende Liebe zur unabtrennlichen Kehrseite einen Haß hat, ist sie unvollkommen (nur der Haß

gegen unpersönliche Mächte des Bösen ist ohne Beeinträchtigung der Menschlichkeit möglich und oft notwendig). *Pestalozzi* hat einem seiner schönsten Bücher den Titel gegeben: «An die Unschuld, den Ernst und den Edelmut meines Zeitalters und meines Vaterlandes.» Von vornherein ist so die Vaterlandsliebe auf eine rein menschliche Aufgabe bezogen. Und über diese ist da zu lesen: «Licht über dich selbst, tiefe Erkenntnis der Übel, die gegen dich selbst in dir selbst liegen, ... das ist, was dir not tut.» Und im selben Buch an späterer Stelle: «Je bedeutender (= größer) der Menschenhaufen ist, der herdenweis zusammensteht, und hinwieder, je freier der Spielraum und je größer die Gewalt von jeder Behörde ist, die die gesetzlich konzentrierte Gewalt dieser Massen repräsentiert, desto leichter löscht sich auch der göttliche Hauch der Zartheit des menschlichen Gemüts in den Individuen dieser Menschenhaufen und dieser Behördenmenschen auf, und ebenso gehen auch die tiefen Fundamente der Wahrheitsempfänglichkeit der Menschennatur in ihnen leicht in dem gleichen Grad verloren.»

*Pestalozzi* ist sich im klaren darüber gewesen, wie wichtig für das Gelingen der Erziehung eine *gute Regierung* ist. Wo einige wenige «Behördemenschen» die Gewalt der Massen in ihren Händen gesetzlich konzentriert haben, ist Erziehung zu geistiger Freiheit unmöglich, und da gibt es auch keine «Höhe der Zeit». Zur subjektiven Bedingtheit aller menschlichen Entscheidungen läßt sich eine bejahende Stellung nur finden, wo die Ordnung der sozialen Angelegenheiten dem Aufblühen des rein Menschlichen unverkürzte Möglichkeiten gewährt. Vom hohen Wert dieser Forderung hat schon das altchinesische Wort «Wirken durch Nicht-Tun» gewußt. «Herrscht ein ganz Großer, so weiß das Volk nur eben, daß er da ist.» «Das hohe Leben ist ohne Handeln und ohne Absicht» (Laotse). Und *Pestalozzi* hat gesagt: «Das Führen muß nur so weit stattfinden, als das Selbstgehen unmöglich.» Es ist das eine Forderung der *Gerechtigkeit*. Eine ungerechte Regierung macht, indem sie über Gut und Böse selbstherrliche Bestimmungen trifft und Wissenschaft und Kunst in vorgeschriebene Richtungen zwingt, alle drei das Selbstbewußtsein konstituierenden Wertgegensätze undeutlich. Die Menschen fahren fort, im Bewußtsein dieser Wertgegensätze zu leben: aber soweit sie sich ihren Gebietern fügen, wird ihr Leben uneinheitlich, und der menschliche Wert ihrer Existenz erfährt mit jedem Akt der nicht gebilligten Fügsamkeit neue Schädigung. Unreife Jugend zumal läßt sich von



Verführern oft mit Enthusiasmus in Sklavenketten fesseln. In gefährdeten, vom Appell an schlechte Instinkte hallenden Zeiten gehört es zu den vornehmsten, aber oft hoffnungslosen Aufgaben der Erzieher, der Jugend zu helfen, daß sie in Ehrfurcht vor den wahren Werten die Reinheit überlegenen Urteilens und Entscheidens bewahre. Viel hängt da von dem Vertrauen ab, das sich die Erzieher gewonnen haben.

Das Wort *gerecht* hat zwei zu unterscheidende Bedeutungen. Als menschliche Tugend (auch mit Beziehung auf Gott gebraucht) bezeichnet es einen Spezialfall des Guten. In unserem Zusammenhang aber bezieht sich die Forderung der Gerechtigkeit auf die *gesellschaftliche Basis* unserer Existenz. An der pädagogischen Aufgabe, dem Heranwachsenden beizustehen, daß das Bewußtsein seiner Menschlichkeit erstarke und sein Leben nicht imaginären Werten verfallende, kann mit um so größerer Zuversicht gearbeitet werden, je besser in der sozialen Basis die Forderung der Gerechtigkeit erfüllt ist. Rousseau hat vom Erzieher größtmögliche Zurückhaltung gefordert; weit verhängnisvoller aber als die individuellen Mißgriffe eines Erziehers wirken sich die von Staats wegen erzwungenen Einschränkungen der freien Entfaltung des rein Menschlichen aus. Jedes Menschenkind bringt unvertauschbare, nur ihm in solcher Weise gegebene Möglichkeiten, dem Wahren, Guten und Schönen zu leben, zum Aufbau seiner persönlichen Existenz in die Welt, und der Sinn seines Lebens ist deren Verwirklichung. *Ideale* Verwirklichung ist in der Verworrenheit und vielfachen Unsauberkeit unserer Daseinsbedingungen nicht zu erreichen; das Erreichbare zu ermöglichen ist das Ziel liberaler Erziehung. Der Religiöse wird von *Gnade* sprechen, wo es einem Menschenleben beschieden ist, in einheitlicher Konzentration seiner Kräfte in die Gemeinschaft hineinzuwirken: er scheint unter dem Segen Gottes zu stehen. Über vielen Menschen aber ist innerliche Zerrissenheit Schicksal, oft verschuldet oder doch mitverschuldet, oft aber auch unabwendbares Ergebnis der düsteren Verhältnisse, unter denen sie haben aufwachsen müssen. Was der innerlich Zerrissene für Religion hält, ist Aberglaube – es sei denn, seine Religion sei das Gebet um Erlösung von dem Elend der seelischen Gespaltenheit, ein Gebet, das den Glauben an den unbedingten Wert der Übereinstimmung mit sich selbst zur Voraussetzung hat. – Was die Verschiedenheit der religiösen Glaubensformen angeht, so gilt auch für sie das Wort Schellings: «Wir leben in dieser

bestimmten, wir sind nicht in einer abstrakten oder allgemeinen Welt, die wir uns so gern vorspiegeln. Wir können eine unendliche Vergangenheit nicht aufheben, auf der die Gegenwart ruht.» Die besondere Geschichte, in der ein jeder steht, ist entscheidend für die Möglichkeiten, in denen *er* den Frieden *seiner* Seele in Gott, dem Allumfassenden, finden kann.

Die *Geschichte* der liberalen Erziehung reicht in uralte Tage zurück. Wo das Alte Testament auf *den* Gott deutet, der sein Gebot einem jeden ins Herz schreibt, deutet es auch auf freie Erziehung. Im Abendland ist solche Erziehung zuerst in Athen geübt worden. Die Sophisten hatten noch das Erziehungsziel in den Vorteilen gesucht, die sich der vieles Wissende und Könnende zu erwerben vermag. Sokrates und ganz besonders Platon, dem Aristoteles weithin folgt und dem die hellenistische Kultur ihr Bestes verdankt, lehren mit eindrucksmächtigen Worten, daß in individualistischer Ichbezogenheit das Leben unfrei gerät. Platon sah klar, daß wahrhaft frei nur der ist, der die Stelle, die er in den Zusammenhängen des Staates, ja letztlich des Weltganzen einnimmt, gebührend ausfüllt: ihm ist die Wahrheit heilig, keine Lust beherrscht ihn, er ist ohne Furcht und Angst. Grundsätzlich beeinträchtigt war die Freiheit im alten Griechenland jedoch durch die Enge des Stadtstaates, die dazu nötigte, die Zahl der Kinder, die aufgezogen werden durften, in grausamen Schranken zu halten.

Platon hat gelehrt, daß der Mensch nicht sich selbst gehört. Die affirmative Ergänzung dieser Negation heißt dann freilich, daß er dem Staat gehöre, und so sagt Platon auch, daß die Kinder mehr dem Staat als ihren Eltern gehören. Nach der Auffassung des Alten und des Neuen Testaments gehört der Mensch Gott. Ob unter diesem Gesichtspunkt die Erziehung frei heißen kann, hängt davon ab, wie der Gottesgedanke erlebt ist. Wo er mit der Forderung beschwert ist, transzendenten Dogmen objektive buchstäbliche Wahrheit zuzuerkennen, macht sich die Religionsgemeinschaft als Herrschaftsgebilde geltend und ist die Freiheit, die der Erziehung gelassen ist, autoritär eingeschränkt. Sehnsucht, die religiösen Lebensgüter festzuhalten, ohne Unbegreifliches stumpf hinnehmen zu müssen, hat zwar auch in phantastische Verirrungen geführt, aber die Durchdringung der christlichen Lehren mit hellenischem Geist gebracht: man wollte im Christentum die als wahr einzusehende Religion finden (Augustinus, Johannes Scotus Eriugena, Anselmus von Canter-



bury). Der Geist ist im Mittelalter seines Freiheitszieles nicht unbewußt gewesen; doch erlaubte ihm die Macht der kirchlichen Autorität keine ungehemmte Entfaltung.

Gegen Ende des 13. Jahrhunderts wurde in Spanien die Würde des Doktors der Dichtkunst – *doctor de trovar* – zur Auszeichnung jener die moralische Poesie pflegenden Dichter geschaffen, die den Menschen lehren, wie er zwischen Gut und Böse zu entscheiden hat. Den pädagogisch wertvollen Gedanken hat rund 200 Jahre später Pico della Mirandola vertreten: der Mensch trägt die ganze Verantwortung für Gestaltung, Sinn und Gehalt seines Lebens. Wenige Jahre nach dem aristokratischen Italiener wurde Erasmus von Rotterdam (1467–1536) geboren, ein Mann der feinsten gelehrten Bildung und tiefer Menschlichkeit, an geistiger Freiheit seiner Zeit weit überlegen und bedeutsam auf sie wirkend. Den kulturellen Bestrebungen, die schon kurz vorher in Oxford neuplatonische Anregungen empfangen hatten, gab er hier und in Cambridge unverwelkt gebliebene Beziehung zur klassischen Antike; auch in Basel hat sein längerer Aufenthalt den Charakter der Stadt mitgeprägt. – Ein großer Theoretiker des Erziehungswesens, Verfasser bedeutender Werke, war sein jüngerer Zeitgenosse Ludovicus Vives, Spanier von Geburt, doch meist in Frankreich, England und den Niederlanden tätig, ein entschieden neuzeitlich gerichteter Geist, in ernster Religiosität verständnisvoll auch für Zweifler und Abtrünnige.

Einen glänzenden, sehr freien Geist hat im 16. Jahrhundert die Geschichte der Pädagogik noch in Montaigne (1533–92) zu nennen. In seinem *Essai* über Kindererziehung schreibt er, unter den Freien Künsten (*arts libéraux*) sei mit der der Anfang zu machen, die uns frei macht – mit der (von der Scholastik sich als frohe Lebenskunst unterscheidenden) Philosophie. «Nicht eine Seele, nicht ein Leib ist in Ordnung zu bringen, sondern ein Mensch.» Die Konsequenzen dieses Satzes zu ermessen ist eine auch heute nicht erledigte Aufgabe. Im Gegensatz zu den damals üblichen harten Erziehungsweisen betont Montaigne die Freundlichkeit mehr als die Strenge. Auf die kommenden Zeiten hat er großen Einfluß gehabt, so auch auf den hundert Jahre nach ihm lebenden prosaischer gestimmten Engländer John Locke, der, entsprechend seinem philosophischen Empirismus, vom Erzieher verlangt, daß er den Zögling zu den seiner Entwicklung wertvollen Erfahrungen leite. Stark haben beide, Montaigne und Locke, Jean-Jacques Rousseau (1712–78) beeinflußt. – Rousseau hat ein

wenig würdiges Leben geführt und als Vater seiner eigenen Kinder völlig versagt; aber er hatte ein freies Urteil über Gut und Böse. Das geistige Leben seiner eigenen und der folgenden Zeit hat er in außerordentlichem Maße mitbestimmt. Seine Stärke war die des Gefühls; er wußte ihm literarischen Ausdruck zu geben. Von den Verkünstelungen der Zivilisation die Kinder fern zu halten; dem Kinde seine Rechte zuzubilligen, nicht nur den zukünftigen Erwachsenen in ihm zu sehen; zu verstehen, daß Bildungswert nur den Inhalten zukommt, nach denen der Zögling verlangt und die er selbsttätig ergreift: das sind Einsichten, die er wirkungsvoll verkündigt hat.

Vives, Montaigne, Locke, Rousseau: diese großen Führer zu freier Erziehung haben bei ihren pädagogischen Bestrebungen fast nur an die Kinder aus vornehmen oder doch wohlhabenden Häusern gedacht. In den öffentlichen Schulen setzte sich in jenen Jahrhunderten mit meist sehr geringer Berücksichtigung praktischer Lebensbedürfnisse die Tradition des Mittelalters fort: religiöse Unterweisung und lateinische Sprache standen im Vordergrund. Aber von der tief erlebten Erkenntnis, daß «der Arme zur Armut erzogen werden» müsse, ist Pestalozzis (1746–1827) Wirken ausgegangen. Bald auch wendete er sich gegen die Schuld der Wohlhabenden, die nicht nur die Armen ihrem Elend überlassen, sondern oft sie gewissenlos in tiefstes Elend hineinstoßen. Das Buch «Über Gesetzgebung und Kindermord» (1783) findet den Kindermord als häufige Schuld bei Mädchen aus niederen Ständen. Aber der Gesetzgeber, den Pestalozzi herbeisehnt, «fängt sein Werk nicht bei den niederen, sondern bei den höheren Ständen an». In Pestalozzis Armenanstalten wurden Knaben und Mädchen gemeinsam erzogen; niemand fand es ungehörig; als aber Pestalozzi 1819 die Armenanstalt von Clindly mit dem bis dahin nur Knaben aus begüterten Familien beherbergenden Institut von Yverdon vereinigte, erregte die Koedukation Anstoß, und der Rat der Stadt sprach seine Mißbilligung aus. – Pestalozzi erlebte die Anfänge der industriellen Entwicklung und auch schon die beginnende Zersetzung der Volksgemeinschaft. In sozialpädagogischen Schriften rief er zur Anerkennung der menschlichen Verpflichtungen auf, die aus Reichtum und hohem Einkommen fließen. «Der Zustand eines Landes wird durch die Gewerbsamkeit in einem hohen Grad künstlich.» In der übernächsten Generation sind die Nachkommen des Begründers einer Industrie «entfernt von dem

gemeinen, arbeitenden Volk», fühlen sich nicht mehr zu ihm gehörend. Pestalozzi rühmt die mosaische Religion als «das reinsten Denkmal hoher gesetzgeberischer Sorgfalt für den armen, eigentumslosen Mann in Israel» und erklärt, der wahre Christ müsse erkennen, «daß er das Opfer seines Eigentums wie dasjenige seiner selbst dem Wohl seiner Brüder schuldig ist».

Die von keinem Vorurteil eingeschränkte Menschlichkeit Pestalozzis ist bis in unsere Tage wirksam geblieben. Manche pädagogische Neuerung hat sich im 19. und mehr noch im unruhvollen und auf pädagogischem Gebiet experimentierfreudigen 20. Jahrhundert auf ihn berufen, mit gutem Recht die Benennung des von Walter Robert Corti gegen Ende des zweiten Weltkrieges für die heimatlos gewordenen Kinder gegründeten «Kinderdorfes Pestalozzi» bei Trogen in Appenzell, das auch weiterhin für Waisen ohne Unterschied der Nation und der Konfession bestehen bleiben soll. – Diejenigen Geistlichen, denen das Für-wahr-Halten dogmatischer Lehren als das Wesentliche der Religion gilt, haben Pestalozzis rein menschliche Erziehung immer abgelehnt. Und ebenfalls feindlich verhalten sich bis in die Gegenwart zur Idee freiheitlicher Pädagogik die Bestrebungen, die das Erziehungs- und Schulwesen den Interessen des Staates dienstbar machen wollen. Ein Gegner anderer Art ist seit dem Zeitalter der Aufklärung die Meinung, daß eine freie Erziehung *utilitaristisch* ausgerichtet sei. Aber nicht im Nützlichen, sondern auf dessen Basis entfaltet sich die Menschlichkeit. Doch noch in uns naher Zeit hat Herbert Spencer das in der Erziehung Wertvolle mit dem Nützlichen identifiziert.

Wie der Utilitarismus, so sind auch *Intellektualismus*, *Moralismus*, *Ästhetizismus* Mißverständnisse, die das rein Menschliche in einseitige Kümmerformen pressen. Wissenschaft ist so wenig wie Kunst oder Moral *Selbstzweck*. Der einzige Selbstzweck, hat (im Einklang mit Pestalozzi) Fichte gelehrt, sei «das geistige Leben», und dieser eine Selbstzweck verlangt von der Erziehung Ausbildung und Zustimmung aller Anlagen des Zöglings in einer den individuellen Möglichkeiten entsprechenden Weise. Jede Anlage steht in Beziehung zu der den Zögling einschließenden Wirklichkeit: stimmen die Anlagen unter sich zusammen, so stimmen sie und stimmt der so erzogene Mensch auch zur Welt.

Den vom Staat erhaltenen Schulen gegenüber fällt die Aufgabe, im Zusammenhang mit den kulturellen Bewegungen vorwärts zu

kommen, vornehmlich den Privatschulen und privaten Erziehungsanstalten zu. Wo man sich um diese Aufgabe annimmt, ist Mut – nicht selten auch etwas Übermut. Darum ist wohl die größte Gefahr, die den pädagogischen Wagnissen droht, die Unterschätzung des überkommenen Erbes. Mit Recht ja wird in einer kulturell komplizierten Zeit die Frage nach dem Bildungsstoff immer neu. Wie sehr es sich da wirklich um Wagnisse handelt, zeigen die ärgerlichen Kämpfe, die im 20. Jahrhundert die zahlreich gewordenen zu neuen freien Zielen hinstrebenden Erziehungsanstalten gegeneinander führen. Doch ehemalige Zöglinge behalten die dort verbrachten Jahre fast immer in dankbarer Erinnerung. Ein Symbol, das das zu Wünschende freundlich ausdrückt, ist bekannt geworden – eine Photographie, auf der Rabindranath Tagore, der Gründer der (kühn auf altindische Tradition modernes Leben bauenden) Schule von Santiniketan in Bengalen, Hand in Hand mit Paul Geheeb zu sehen ist, dem Gründer und langjährigen Leiter der Odenwaldschule, seit 1934 auf Schweizer Boden Leiter der «Ecole d'Humanité».

#### *Bibliographie:*

*John Dewey*, My paedagogical creed, New York 1897; The school and society, Chicago 1899; Democracy and education, New York 1916. – *Giovanni Gentile*, Sommario di Pedagogia come scienza filosofica, Bari, Vol. I 1913, Vol. II 1914. – *Eduard Spranger*, Kultur und Erziehung, Leipzig 1919. – *Georg Kerschensteiner*, Theorie der Bildung, Leipzig und Berlin 1926. – *Edouard Claparède*, L'éducation fonctionnelle, Neuchâtel et Paris 1931. – *Adolphe Ferrière*, L'école active, Paris 1922; La pratique de l'école active, Genève 1924; L'éducation constructive, Genève 1927. – *Louis Meylan*, Les humanités et la personne, Neuchâtel et Paris 1939, 2<sup>e</sup> édit. 1944. – *Robert Dottrens*, Education et démocratie, Neuchâtel et Paris 1946. – *René Hubert*, Traité de pédagogie générale, Paris 1946, 3<sup>e</sup> édit. 1952.