

Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 19 (1909)
Heft: 6

Artikel: Das System der Pädagogik
Autor: Messmer, Oskar
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-788965>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 11.01.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Das System der Pädagogik.¹⁾

Von Dr. Oskar Messmer, Rorschach.

Es ist kein Zweifel — der bedeutendste Systematiker der Pädagogik war J. F. Herbart. Von ihm ab wurde es üblich, den Namen einer wissenschaftlichen Pädagogik zu brauchen. Das weist darauf hin, dass die Ansicht besteht, in der Behandlung der Erziehungstatsachen seien Wissenschaft und System eins und dasselbe. Darnach könnte eine wissenschaftliche Pädagogik nur die Form des Systems haben. Wer diesen Gedanken zugibt, der muss die Folgerung ziehen: Weil es aber nur eine Wissenschaft gibt, nur eine Wahrheit möglich ist, so kann es auch nur ein System der Pädagogik geben. Damit ist die Stellung, die man zu Herbart einnehmen wird, klar bezeichnet: Unter der Voraussetzung, dass dieser Pädagoge in den wesentlichsten Teilen pädagogisch richtig gedacht hat, muss sein System als das wahre, das einzig mögliche System gelten.

Prüfen wir zunächst die Frage, ob die wissenschaftliche Form der Pädagogik notwendig die des Systems sein müsse. Zum Wesen eines Systems gehört mehr als die blossе Logik eines geordneten Inhaltsverzeichnisses; denn es bleibt doch mehr oder weniger willkürlich, nach welchem Gesichtspunkt das Inhaltsverzeichnis erstellt wird. Zu einer blossen Ordnung von Tatsachen kann man die Gesichtspunkte beliebig wählen und verschiedene Bedürfnisse befriedigen. Für die Form eines Systems dagegen muss alle Willkür ausgeschaltet bleiben; der Gesichtspunkt des Systemgefüges darf nicht ein zufällig aufgegriffener sein, er muss sich mit innerer Notwendigkeit aus dem Wesen einer Sache ergeben. Es ist nun bloss die Frage, ob die pädagogischen Tatsachen, die man in ein System bringen will, von sich aus, d. h. ihrem Wesen gemäss, ein solches fordern. Ist das zu bejahen, dann muss man zugeben,

¹⁾ Letzter der 12 Vorträge, die der Verfasser am diesjährigen Universitäts-Ferienkurs in Zürich gehalten hat. Der Wortlaut ist nicht genau derselbe, da der Vortrag erst einige Wochen später aufgeschrieben wurde.

dass die wissenschaftliche Pädagogik nur in der Form eines Systems gegeben werden kann. Man darf den Gesichtspunkt, der zur Systembildung anregt, wohl den systembildenden Faktor heissen. Gibt es einen solchen Faktor in dem Bereich der Erziehungstatsachen? Und wenn ja, gibt es nur einen systembildenden Faktor oder existiert eine Mehrheit solcher? Die letzte Frage liesse sich von vornherein so entscheiden: Wenn die wissenschaftliche Pädagogik nur die Form eines Systems haben kann, dann kann es auch nur einen einzigen systembildenden Faktor geben. Andernfalls gäbe es viele Systeme und damit auch eine Vielheit pädagogischer Wissenschaften oder Wahrheiten. Wir tun also gut, vorerst einmal den systembildenden Faktor zu suchen, finden wir einen solchen oder mehrere, so wissen wir auch, dass die wissenschaftliche Pädagogik notwendig eine systematische Form haben muss. Kehren wir also zuerst zu Herbart zurück. Seine „Allgemeine Pädagogik“ trägt den bedeutsamen Zusatz zum Titel: „aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet“. Zwei Punkte daran sind von Wichtigkeit. Einmal die „Ableitung“, die uns verrät, dass Herbart seine Pädagogik in deduktiver Form darstellen will. Wem dies gelänge, der würde sich den Vorteil sichern, den jede Deduktion mit sich bringt, und der im Zwang jeder Logik der Deduktion liegt. Freilich ergibt sich dieser Gewinn nur unter der Voraussetzung, dass der Anfangspunkt der gesamten Deduktion absolut richtig sei. Diesen bezeichnet Herbart im obigen Zusatz ebenfalls, es ist der Zweck der Erziehung. Auf ihn haben wir daher die ganze Aufmerksamkeit zu richten.

Herbart hat ganz richtig gesehen, dass im Zweck, den man der Erziehung setzt, der systembildende Faktor gegeben ist. Die Zwecklehre ist die Teleologie, folglich ist die pädagogische Systemfrage im letzten und tiefsten Grunde eine teleologische Frage. Diese Tatsache verkennen alle Pädagogen, die sich mit der Systemfrage entweder gar nicht abgeben oder sie mit Umgehung der Teleologie zu lösen versuchen. Mit der Entscheidung über den Erziehungszweck steht und fällt der Charakter des Systems der wissenschaftlichen Pädagogik. Zunächst sei nun nachgewiesen, dass es eine Vielheit von Erziehungszwecken nicht geben kann, also auch nicht eine Vielheit pädagogischer Systeme. Wir knüpfen am besten wiederum bei Herbart an. Damit, dass wir wissen, dass für Herbart im Erziehungszweck der systembildende Faktor gegeben ist, wissen wir noch nichts über die inhaltliche Bestimmung dieses Zweckes. Von dieser Kenntnis hängt der ganze weitere Gedankenverlauf unserer Kritik ab. Man beachte nun zum voraus, dass wir darauf ausgehen, nachzuweisen, wie Herbart durch die inhaltliche Bestimmung seines Er-

ziehungszweckes wider Willen eine Vielheit von Erziehungszwecken und damit auch von Erziehungssystemen anerkennen müsste.

Nach Herbart und seinen Fortbildnern muss die Ethik (die Lehre von der Sittlichkeit, von H. auch praktische Philosophie genannt) den Zweck der Erziehung bestimmen. Wir lassen es nun dahin gestellt, wie weit H. die Ethik fasst und abgrenzt, und ob seine Auffassungen richtig seien. Verhängnisvoll muss seine Bestimmung unter allen Umständen werden, wie man auch über das denken möge, was zum Gebiet der Ethik gehört. Es ist nämlich damit nichts weniger behauptet als dies: Aus dem Wesen der Erziehung könne sich ihr Zweck nicht ergeben. Zum leichtern vorläufigen Verständnis pflege ich meinen Schülern zu sagen, Ethik sei die Wissenschaft von den Handlungen und Gesinnungen, um derentwillen man einen Menschen „gut“ oder „brav“ heisst. Nun können wir gegen Herbarts ethische Zwecksetzung eine Reihe von Einwänden erheben, wobei wir bedenken wollen, dass nach desselben Pädagogen Meinung die Psychologie dem Erzieher auch noch den Weg zeigt. Wir entgegnen:

1. Ausser dem Weg und dem Ziel brauchen wir als Erzieher weiter nichts zu kennen; folglich genügen die beiden Wissenschaften, Psychologie und Ethik, vollkommen zum Studium der Pädagogik. Wer ein Lehrbuch der Psychologie und ein Lehrbuch der Ethik studiert hat, der hat dann — Pädagogik studiert. Warum also noch von einer besondern Wissenschaft, genannt Pädagogik, reden und eine solche begründen wollen?

2. Man muss die Möglichkeit eines geschlossenen Systems der Pädagogik von vornherein bezweifeln, wenn es keine besondern pädagogischen Tatsachen gibt, weil dann der systembildende Faktor ja keine pädagogische Qualität besitzt. Von ihm aber hängt, wie bereits angedeutet, der Charakter des Systems ab. Da dieser Faktor, der Erziehungszweck, in der Ethik verzeichnet sein soll, so müsste das System der Pädagogik eben ein System der Ethik sein. Das wäre doch eine merkwürdige Identifizierung. Die merkwürdigen Folgerungen weisen aber auf falsche Ausgangspunkte des Denkens zurück; denn falsch ist die Voraussetzung, die Ethik bestimme den Erziehungszweck.

3. Nach dem Charakter des Zweckes ist auch der Charakter der diesem Zweck zustrebenden Tätigkeit bestimmt. Zu künstlerischen Zwecken führen künstlerische Handlungen, zu gymnastischen gymnastische, zu technischen technische, zu wissenschaftlichen Zwecken wissenschaftliche (Verstandes-) Tätigkeiten. Folglich sind die Bestrebungen, die zu ethischen Zwecken führen, ethische Tätigkeiten zu

heissen. Man müsste also die pädagogische Arbeit des Erziehers eine sittliche Leistung heissen, erziehen wäre gleichbedeutend mit sittlichem Handeln, und die pädagogische Verpflichtung wäre eine sittliche Verpflichtung. Für Pädagogik könnte man also ruhig Ethik sagen. Nun ist das alles ganz unrichtig, und ich will zeigen, dass eine pädagogische Verpflichtung etwas anderes ist als eine ethische Verpflichtung. Ich kann jedem Menschen, dem Erzogenen wie dem Unerzogenen, ein Versprechen geben, dann bin ich ethisch verpflichtet, dieses Versprechen zu halten. Keine Entwicklungsstufe dessen, dem ich etwas versprochen habe, entbindet mich von der Verpflichtung, das Versprechen zu halten. So hört also die Möglichkeit, einem Mitmenschen ethisch verpflichtet zu werden, nie auf. Anders verhält es sich auf pädagogischem Boden. Nur Unerzogenen gegenüber kann ich pädagogisch verpflichtet sein. Sobald aber der Unerzogene erzogen ist, entweder allseitig oder in bestimmten Richtungen, dann hören die pädagogischen Verpflichtungen allseitig oder in bestimmten Richtungen auf. Hieraus ergibt sich mit voller Klarheit, dass eine pädagogische und eine sittliche Verpflichtung zwei verschiedene Dinge sind. Auch müssen demnach die pädagogische Verpflichtung und die pädagogische Tätigkeit von ganz eigener Art sein, deren Wesen keine Ethik zu bestimmen hat, sondern eben die durchaus selbständige Pädagogik.

4. Immerhin ist die Ethik etwas, womit es die Pädagogik in irgendeiner Weise zu tun hat. Sehen wir zu. Wir können sagen, die sittlichen Tatsachen, mit denen sich die Ethik abgibt, seien ein Stoffgebiet (Fach). In diesem Stoffgebiet ist der Zögling tätig, wenn er sittlich handelt. Es gibt aber noch andere Stoffgebiete, in denen der Zögling aktiv ist oder sein kann. Solche andere Stoffgebiete (Fächer) sind die Ästhetik (Wissenschaft von den ästhetischen oder künstlerischen Tatsachen), der Schüler ist auf ihrem Boden künstlerisch tätig. Dann erwähnen wir die Logik; der Schüler ist auf ihrem Boden wissenschaftlich tätig. Führen wir als letztes Beispiel noch die Physiologie an (ich weiss keinen passenderen Namen); der Schüler ist auf ihrem Boden physisch, z. B. turnerisch, tätig. Man könnte noch weitere Stoffgebiete, oder, wie sich nun auch sagen lässt, Tätigkeitsgebiete für Schüler aufzählen, aber dies mag genügen. Auf jedem Gebiet ist der Schüler anders beschäftigt, und auf jedem Gebiet hat er besondere Zwecke zu erreichen; wir heissen sie stoffliche Zwecke. Das folgende ist nun ganz klar: Der Schüler hat so viele qualitativ verschiedene Tätigkeiten auszuführen, als es Stoffgebiete gibt. Für ihn gibt es dabei so viele verschiedene Zwecke des Tuns, als stoffliche Zwecke

möglich sind. Von allen möglichen Stoffgebieten bezeichnet die Ethik also nur eines neben vielen, und die verschiedenen Gebiete sind einander im Rahmen einer Betrachtung, wie sie hier vorliegt, völlig nebengeordnet. Herbart begeht nun den Fehler, dass er eine bestimmte Kategorie stofflicher Zwecke, eben die ethischen, zum alleinigen Erziehungszweck erhebt. Mit demselben Rechte aber kann man jedem möglichen Stoffgebiet diesen Vorrang verschaffen, ja man müsste das konsequenterweise tun, unter der Voraussetzung Herbarts, dass der Erziehungszweck von stofflicher Art sei. Dann aber bekämen wir so viele Erziehungszwecke als es Stoffgebiete gibt, und es gäbe ebenso viele pädagogische Systeme. In den Konsequenzen wird also Herbarts eigener Standpunkt widerlegt; denn H. will nur ein einziges System anerkennen. Wenn man die eben erwähnte falsche Voraussetzung festhält, dann kann man logisch deduzieren, wie viele verschiedene pädagogische Systeme in der Geschichte der Pädagogik vorkommen könnten. Mit demselben logischen Recht, wie die Ethik, hat auch die Ästhetik schon dieselbe Rolle gespielt, auch die Religion, und heute erhebt die Sozialwissenschaft diesen Anspruch, wodurch eine „Sozialpädagogik“ entsteht. Aus diesem Wirrwarr kommen wir nur heraus, wenn wir bedenken, dass der Erziehungszweck nicht mit irgendwelchen stofflichen Zwecken zusammenfallen kann.¹⁾ Er muss vielmehr frei von jeder inhaltlichen Bestimmung sein und darf daher nur formalen Charakter haben. Wir können dies noch viel verständlicher sagen. Der Erziehungszweck muss sich natürlich im Zögling erfüllen, und er stellt eine bestimmte Eigenschaft des Erzogenen dar, die sich dieselbe bleibt, ob der Zögling nun in dieser oder jener Richtung auf stoffliche Zwecke hin beschäftigt war. Wir bezeichnen diese Eigenschaft nachher mit dem wahren Namen.

Vorläufig sei noch der Tatsache des Systemzwanges Erwähnung getan, der überall da gegenüber den Tatsachen sich geltend machen muss, wo das System falsch gebildet ist. Ist nun der Glaube der Pädagogen an das System aber unerschütterlich, dann spielt es seine Rolle eben für sich und tritt der Natürlichkeit der Tatsachen, wie sie schon der gesunde Menschenverstand erfasst, mit Gewalt entgegen. Wenn Sitt-

¹⁾ Der Vorrang, den bei der falschen stofflichen Zwecksetzung die Ethik so leicht behauptet, hängt mit der Würde und dem menschlichen Wert ihres Gegenstandes zusammen. Kämen wir in die Notlage, alle Stoffgebiete bis auf eines opfern zu müssen, so würden wir wohl das Gebiet der Ethik zurückbehalten. Dem Werte nach sind die Stoffgebiete einander also nicht koordiniert, wohl aber vom logischen Standpunkte aus, und dieser war oben entscheidend.

lichkeit der Zweck alles Erziehens bedeutet, dann wird man den erzieherischen Zweck jeder Beschäftigung des Zöglings selbstverständlich darnach bemessen, welchen Beitrag sie an die Erreichung dieses Zweckes leistet. In Lehrerkonferenzen wurde die Pädagogik des Rechnens schon (ganz ernsthaft) mit der Erörterung der Frage eingeleitet, wie viel das Rechnen zur Bildung eines sittlichen Charakters beitrage. Man denke sich diesen Standpunkt gegenüber einem Einzelfall, wie etwa dem folgenden: „Was trägt die Lehre vom Subtrahieren zur sittlichen Bildung bei?“¹⁾ Von einem Schüler eines Seminars weiss ich, wie er von einer botanischen Lektion aus den wunderbaren Rank zur sittlichen Bildung fand. Er hatte den Kohl behandelt und vollbrachte dann das Kunststück mit der Wendung: „Darf man auch Kohl stehlen?“

Ich gehe zur positiven Seite der Sache über und entwickle nun meine selbst gewonnene Überzeugung. Auch nach meiner Ansicht ist der Zweck der systembildende Faktor. Nun existieren bewusste Zwecke aber nur für wollende Individuen; wo ein bewusster Zweck gegeben ist, da muss ein Wille sein. Hieraus folgt, dass die Grundlage eines Systems der Pädagogik nur in Willenserscheinungen bestehen kann, und der Willenszweck bestimmt dann die Eigenart, den pädagogischen Charakter des Systems. Jetzt stehen wir vor einem neuen Problem. Es gibt im Erziehungsfall stets zweierlei Willen, den des Erziehers und den des Zöglings.²⁾ Wir reden von „dem Zögling“, obgleich es sich in der Regel um eine Vielheit handelt. In solchen Fällen aber ist es notwendig, die Beschäftigung der vielen Schüler so einzurichten, dass sie alle im Sinne eines und desselben Wollens arbeiten. Die Klasse stellt dann gleichsam ein Kollektivindividuum dar. Das angedeutete Problem liegt nun darin, dass wir fragen müssen, ob das System der Pädagogik auf den Willen des Erziehers oder auf den Willen des Zöglings zu gründen sei. Die Willensabsicht des Erziehers endigt in einer bestimmten Beschaffenheit des Zöglings, vermöge welcher dieser als erzogen gilt. Die Willensabsicht des Zöglings endigt, nach unserer bisherigen Darstellung, bald auf diesem, bald auf jenem Stoffgebiet, je nach der Qualität der Beschäftigung.

1) Eine Beziehung zur Willensbildung ist natürlich gegeben, wie bei jeder willkürlichen Beschäftigung, aber nicht jede Willensbildung ist Bildung eines sittlichen Willens.

2) Zögling ist der begrifflich zu Erzieher gehörige Name. Im gewöhnlichen Sprachgebrauch besitzt er allerdings eine engere Bedeutung durch die Einschränkung auf Schüler höherer Lehranstalten. Diese Einschränkung soll für uns oben keine Geltung haben.

Während also die willkürliche Arbeit des Zöglings eine Vielheit verschiedener Qualitäten zeigen kann (wissenschaftliche, künstlerische, sittliche, gymnastische usw.), ist die Arbeit des Erziehers am Zögling stets von derselben Qualität, sie ist eben einfach pädagogische Arbeit. Darnach scheint es, dass wir das System der Pädagogik in erster Linie auf die pädagogische Arbeit des Erziehers zu gründen haben; denn nur so bekommen wir ein einziges System. Stellen wir nun einmal den pädagogischen Zweck der Erzieherarbeit fest; denn in ihm liegt ja der systembildende Faktor. Hierauf will ich zeigen, dass derselbe Zweck auch vom Zögling seinerseits in bewusster Weise zu erfassen ist, so dass die Willens-tätigkeiten von Erzieher und Zögling dem beiderseitigen Bewusstsein eines gemeinsamen Zweckes unterstellt sind.

Indem ich erziehe, mache ich den zu erziehenden Menschen von mir abhängig. Diese Abhängigkeit hat aber nur vorübergehenden Wert; denn es gehört zu ihrem Wesen, dass sie die Tendenz der Auflösung in sich trage. Ich bringe einen Zögling nur in Abhängigkeit zu mir, weil ich ihm bloss in dieser Form meine Hülfe leihen kann. Hülfe aber ist etwas, das aufzuhören bestimmt ist. Für einen Menschen, der dauernd der Hülfe bedürfte, wäre sie zur Sorge geworden. Sofern nun der Zögling meine Hülfe genießt, ist er unselbständig, und sofern er sie entbehren kann, ist er selbständig geworden. Diese Selbständigkeit ist der Zweck, den der Erzieher stets im Auge behalten muss. Es ist kein ethischer, kein ästhetischer, kein künstlerischer, sondern ein spezifisch pädagogischer Begriff, den wir soeben, entgegen den Versuchen Herbarts und seiner Fortbildner, direkt aus dem Wesen des Erziehens abgeleitet haben. Nun muss aber auch der Zögling ein Bewusstsein dieses Zweckes besitzen, d. h. er muss wenigstens einmal im Schulleben darauf hingewiesen werden, den Sinn aller Bemühungen seiner Erzieher zu erfassen. Eine wahre Erziehung redet übrigens auch ihre eigene Sprache, und ihr Wesen drängt sich dem Zögling dann auch auf, ohne dass davon geredet wird. Bringt man dem Zögling den Erziehungszweck aber durch eine bestimmte Aussprache zum Bewusstsein, so befähigt man ihn auch zu bewusster Kritik der erzieherischen Bestrebungen, und das Bewusstsein dieser Tatsache mag für manchen Pädagogen eine anspornende Rückwirkung ausüben. Der Erzieher also sagt: Es gilt deine (des Zöglings) Selbständigkeit; der Zögling sagt sich: Es gilt meine Selbständigkeit. Demnach ist die Arbeit des Erziehers eine altruistische, die des Zöglings (sofern sie unter dem pädagogischen Zweckbewusstsein steht) eine egoistische. Die Handlung des Erziehers ist Fremderziehung, die des Schülers wird zur unterstützten

Selbsterziehung. Nun sieht man deutlich, wohin wir gekommen sind: Nicht nur die Tätigkeit des Erziehers, auch die Tätigkeiten des Zöglings haben durch das überragende Bewusstsein des pädagogischen, gemeinsamen Zweckes einen pädagogischen Charakter bekommen. Auffallen muss vor allem die Tatsache, dass gemäss dieser Idee der Schüler nicht bloss erzogen wird, sondern sich selbst erzieht. Grossartig aber mutet mich auch diese Tatsache an, dass es möglich wird, die beiden Strebungen des Lehrers und des Schülers unter dem Bewusstsein eines gemeinsamen Zweckes zu gleichartigen Tätigkeiten zu vereinigen. So bietet jede vollkommene Erziehung für den tiefer blickenden Beschauer das wunderbare Bild einer einzigen komplexen Handlung, deren Bestandteile durch den Erziehungszweck, der die Seele jeder der beiden Parteien erfüllt, zu einer bedeutsamen und innigen Synthese einigt. Es sind noch einzelne Erläuterungen beizugeben.

1. Man kann aus dem Erziehungszweck, der beide Parteien in ihren Bestrebungen einigt, schon rein logisch jene vorzüglichen pädagogischen Eigenschaften folgern, die man als Wohlwollen und Vertrauen bezeichnet. Sie verwirklichen sich mit innerer Notwendigkeit überall da, wo die Erziehungsarbeit sich ideal entfaltet.

2. Es ergibt sich ferner, dass das entscheidende Prinzip, das sich bewusst oder unbewusst in allen wirklich erzieherischen Massnahmen verwirklicht, ein Prinzip der Zweckmässigkeit genannt werden muss. Es gibt nur ein solches Prinzip, weil es nur einen Erziehungszweck gibt. Freilich geben in der Pädagogik auch die oben angeführten stofflichen Zwecke viel zu denken, in diesem Sinne gibt es dann so viele verschiedene Zweckmässigkeitsprinzipien, als es verschiedene Stoffgebiete gibt. Man kann die Beobachtung machen, dass die Entscheidungen nach stofflichen Zweckmässigkeiten in pädagogischen Diskussionen weit überwiegen. Hieher gehören z. B. Fragen wie die: Soll man das Lesen analytisch oder synthetisch betreiben? Soll man Gedichte zerpfücken oder nicht? Soll man solmisieren oder nicht? Soll man beim Lehren von Fremdsprachen die direkte oder indirekte Methode anwenden? Soll man das Gedächtniszeichen mehr pflegen oder das sinnliche Naturzeichen? usw. Alle Entscheidungen dieser Art ergeben sich nur aus einer allseitigen Kenntnis des Wesens der betreffenden Stoffgebiete und im Zusammenhang mit der Kenntnis psychologischer Entwicklungsstufen. Man darf dabei also nicht vergessen, dass dies alles nicht die eigentlichsten pädagogischen Fragen sind, da man sie nicht unmittelbar mit der werdenden Selbständigkeit des Zöglings in Verbindung bringen kann.

Für diese Fragen der engeren Pädagogik gilt ein Paar gegensätzlicher Begriffe: Erziehungsgemässheit und Erziehungswidrigkeit. Diese Begriffe sind identisch mit pädagogischer Zweckmässigkeit und Unzweckmässigkeit.

3. Wir haben den Zögling im Sinne des pädagogischen Systems als aktiv zu denken. Daraus folgt schon rein logisch, dass die Aktivität des Erziehers quantitativ zurücktreten muss; denn sie kann sich nicht geltend machen, ohne diejenige des Zöglings zu unterbrechen. Daher dürfen die Eingriffe des Erziehers nur gelegentliche sein, andernfalls wird der Zögling zur Passivität verurteilt. Wer beständig doziert, der erzieht nur wenig. Wer nicht durch Fragen und Aufforderungen fruchtbare Aufgaben für die Tätigkeit des Schülers stellen kann, der ist gezwungen, die eigene Aktivität auf Kosten derjenigen der Schüler sprechen zu lassen. Solche Schüler werden niemals selbständig, das beständige Dozieren ist daher eine Erziehungswidrigkeit. Bei nicht-intellektuellen Tätigkeitsgebieten, z. B. auf dem Boden der Gymnastik oder des Singens, Lesens, Schreibens usw. sorgt die Art des Gebietes schon für ein zweckmässigeres Zurücktreten der Arbeit des Lehrers.

4. Ein Zögling kann eine ethische Handlung ausführen, ohne selbständig zu sein. Es ist mit ihm der pädagogische Zweck auf ethischem Gebiet also erst noch zu erreichen. Der pädagogische Zweck steht daher über den ethischen Tatsachen; in gleicher Weise steht er natürlich auch über den künstlerischen, wissenschaftlichen, gymnastischen (physiologischen) und allen anderen stofflichen Tatsachen. Damit entwürdigen wir diese Tatsachen und vor allem die ethischen nicht. Dieses Missverständnis ist mir schon begegnet. Es ist doch klar, dass im Rahmen einer bestimmten Wissenschaft diejenigen Begriffe die oberste Rolle spielen, die im Sinne eben dieser Wissenschaft gebildet sind, in der Pädagogik also pädagogische Begriffe, nicht ethische. Für die Pädagogik als solche spielt daher der Begriff der Selbständigkeit eine höhere Rolle als der Begriff der Tugend oder Sittlichkeit.

5. Es genügt nicht, zu sagen, Pädagogik sei die Wissenschaft von der planmässigen Beeinflussung der Entwicklung des Menschen. Damit ist gar nichts über die Eigenart, über das Wesen dieser Beeinflussung gesagt, d. h. gerade die pädagogische Qualität der Erzieherarbeit ist darin undefiniert gelassen. Ebenso oberflächlich ist es, zu sagen, Pädagogik sei die Wissenschaft von der Einwirkung Unerzogener auf Erzogene. Damit sind bloss Ausgangs- und Endpunkt einer Tätigkeit genannt, diese selbst erfährt dadurch gar keine Bestimmung. In vielen oder allen Lehrbüchern der Pädagogik findet man den Begriff der Selbst-

ständigkeit auch; man wird aber vergeblich eine klare Definition suchen und ausserdem die Tragweite dieses Begriffes als des systembildenden Faktors überall vermissen. Formale und stoffliche Zweckbestimmungen gehen in erstaunlicher Verwirrung durcheinander.

6. Die Selbständigkeit kommt in Graden vor, das bedarf keiner weiteren Erklärung. Es gibt aber auch Grade hinsichtlich der Form der Tätigkeiten, in welchen man sich Selbständigkeit erwerben kann. Man hat hier an die Unterschiede zwischen reproduktiver und produktiver Selbständigkeit zu denken. Diese Bemerkung ist von grosser Bedeutung, weil sie das Bedenken zurückweist, es könnten doch unmöglich alle Menschen zu gleichartiger Selbständigkeit gelangen, weil sie nicht dieselbe Begabung besitzen. Die reproduktive Selbständigkeit wird leichter errungen als die produktive. Der reproduktive Mensch führt nur diejenigen Tätigkeiten aus, die vor ihm schon häufig ausgeführt wurden, und er bedarf ihrer als Muster. Er bringt daher auch nicht neue Stoffgebiete hervor und erweitert sie nicht. In der Schule und im gewöhnlichen Leben gehören die meisten Menschen zu diesem Typus. Seltener sind die produktiven Naturen, die Neues schaffen, die auch in der Schule schon Tätigkeiten ausführen, ohne bloss gebotene Vorbilder zu kopieren. Es gibt übrigens viele Grade der Produktivität, vom rein reproduktiven Typus an gerechnet. Die höchste Produktivität entfaltet das Genie. Es führt Handlungen aus, die vor ihm niemand so ausgeführt hat. Das Genie leidet daher unter einer gewissen Vereinsamung, und viele Entscheidungen mögen ihm sehr schwer fallen, ja es kann charakterlos erscheinen, weil es nicht in der bequemerer Lage ist, nach geläufigen Vorbildern zu handeln. Es ist viel leichter, reproduktiven Naturen erzieherische Hülfe zu leisten als produktiven, weil man nur solchen Menschen helfen und raten kann, deren Anlagen man versteht, und dies ist bei gleicher Anlage am besten möglich.

7. Endlich ist zu sagen, dass man unterscheiden muss zwischen dem Wesen des Systems und der äussern Form der Anordnung des pädagogischen Stoffes. Es kann jemand denselben Stoffabschnitt, den der eine Verfasser in einem Kapitel abhandelt, auf verschiedene Kapitel verteilen; das zweite Kapitel dort kann hier als 7. Kapitel stehen usw. In allen Fällen kann trotzdem dasselbe System vorkommen; denn dieses verrät sich nicht in der äussern Anordnung des Stoffes, sondern in der Art der Behandlung und Auffassung der Tatsachen, die als pädagogisch zu gelten haben. Ein Lehrbuch der Pädagogik muss also nicht notwendig auch äusserlich das gefürchtete systematische Gewand tragen.

Damit nun das oben entwickelte System nicht zu sehr wie ein Luftgebilde erscheine, will ich noch einige Andeutungen geben, die den Weg zu dem vielgestaltigen Stoffgebiet zeigen.¹⁾ Wir müssen an die Willenserscheinung anknüpfen, weil das pädagogische System sich darauf aufbaut. Dabei ist es in erster Linie geboten, die Bedingungen des Wollens für den Zögling festzustellen; denn dieser stellt ja das Erziehungsobjekt dar. Wenn es möglich ist, die Willensbedingungen des Zöglings in einige wenige Kategorien zu bringen, dann ist für den Erzieher sehr viel gewonnen. Er darf dann die Überzeugung hegen, dass die Anzahl der Bedingungen, in bezug auf welche etwas geschehen muss, wenn pädagogische Erfolge erzielt werden sollen, sich in jedem Augenblick der Praxis bei einiger Übung überschauen lässt. Man kann nicht helfen, wenn man die Quellen der Hilfsbedürftigkeit nicht kennt, und man müsste mutlos werden, wenn in jedem Augenblick der Praxis eine unübersehbare Vielheit von Bedingungen zu berücksichtigen wären. Die Überzeugung wollen wir alle haben — und für die Unermüdlichkeit pädagogischer Bestrebungen ist sie die erklärende Voraussetzung — dass es in jedem Fall relativ beste pädagogische Massnahmen gibt, dass man im schlimmsten Fall noch etwas von pädagogischer Bedeutung erreichen kann. Es ist nun im Rahmen einer kurzen Darstellung allerdings unmöglich, alle im folgenden aufgezählten Bedingungen nach Art und Bedeutung eingehend zu erörtern, das gehört zur vollständigen Ausführung, aber nicht zur Skizzierung eines blossen Planes. Vorerst muss gesagt werden, dass mit dem Ausdruck „Wille“ oder Willenserscheinung hier ein weiterer Sinn verbunden wird, wonach auch die sonst als „Können“ bezeichnete Tatsache mitverstanden ist. Dann kommen folgende Bedingungen für das Wollen des Zöglings in Frage:

1. Die Aufgabe, das von mir als primäres Motiv genannte Bewusstseinserebnis.
2. Die Person des Erziehers.
3. Die Person des Zöglings.
4. Die Masse der anwesenden Mitzöglinge (überhaupt die gesamte Umgebung).
5. Die Ausführungsbestandteile der Handlung.
6. Die Folgen der Handlung.
7. Gedächtnisfaktoren, wie Ideale und Grundsätze.

Das ist die Gesamtheit der möglichen Faktoren. Dazu will ich nur noch wenige Bemerkungen machen.

¹⁾ In den Vorträgen am Ferienkurs ist manches vorher entwickelt worden. Die vorliegende Darstellung ist übrigens weit ausführlicher geworden.

1. Für die Tätigkeit des Zöglings spielen alle diese Faktoren nur insofern eine bestimmende Rolle, als sie in Form von psychischen Erlebnissen, d. h. als Tatsachen in seinem Bewusstsein gegeben sind. Also z. B. ist es nicht die Person des Erziehers, die als solche einen Einfluss auf den Zögling gewinnt, sondern die Vorstellung, die der Zögling von ihr hat. Würde die Tätigkeit des Zöglings durch irgendwelche andere Faktoren mitbestimmt, von denen (der Tätigkeit vorausgehend) kein Bewusstsein existierte oder gar nicht möglich wäre, dann besäße er kein vollständiges Bewusstsein von der Art, wie die Tätigkeit unmittelbar ausfallen würde. Er könnte nicht vollständig angeben, und niemand könnte es sagen, wie es komme, dass eine Tätigkeit gerade so und nicht anders geworden sei. Der Zögling müsste infolgedessen sehr oft oder immer durch Eigentümlichkeiten im Ausfall seiner Handlungen selber überrascht werden. Er bekäme das Gefühl, dass es Imponderabilien, Schicksalsfaktoren gebe, die ausser dem Bewusstsein des Handelnden mitbestimmend wirken. So käme ein deprimierender Fatalismus zustande.

2. Die Aufgabe ergibt sich für den Betrachter immer auf die Frage: Was soll der Zögling tun? Sie stellt das Seinsollende dar, das im Zögling sich zum Seienden entwickeln muss. Die Möglichkeit einer solchen Aufgabe setzt also voraus, dass im Zögling noch nicht alles sei, was sein soll, d. h. sie setzt eine Unvollkommenheit voraus und die Möglichkeit der Vervollkommnung. Darum kann man auch sagen, Erziehen bedeute Vervollkommen.

3. Das Seiende erfassen wir mit dem Verstand (wie z. B. in den Urteilen: Der Schnee ist weiss, $2 \cdot 2 = 4$; das Quecksilber steigt usw.); das Seinsollende erfassen wir mit der Vernunft (wie z. B. in den Urteilen oder Aufgaben: Ich muss oder soll fleissig sein, ich soll rechnen, ich soll schweigen, ich soll zeichnen, ich soll mit Ausdruck singen usw.). Zu jedem Urteil aber gehört ein Grund, und jeder Zögling muss nach Massgabe seiner Fassungskraft die Gründe seiner Aufgaben selber erkennen lernen. Diese Begründungen erfolgen unter der Anleitung des Lehrers und immer auf die Frage: warum? Dem Bewusstsein der Gründe entspringt die Einsicht in das Seinsollende, und der Zögling kann nicht höher respektiert werden als dadurch, dass man ihn in alle Rechte seines Vernunftgebrauches einsetzt. Dieser Zug — ich hebe das mit Nachdruck hervor — ist in der Schulerziehung durchaus nicht allgemein üblich. Von der gegenwärtigen Psychologie konnte eine Anregung dazu freilich nicht kommen; denn da setzt man die Vernunft dem Verstande gleich und weiss überhaupt nichts von der Tatsache, dass zum Denken

(dem verständigen und vernünftigen) ein Suchen von Gründen als wesentliche Operation gehört. Der Zögling, der nicht aus eigener, auf selbstgedachte Gründe hin erfolgreicher Vernunftesicht handelt, gehorcht nur der fremden Vernunft. Seine eigene Vernunftfähigkeit liegt brach, er ist dadurch beständig entwürdigt. Das ist zugleich der Zustand eines unpädagogischen Zwanges, während das Handeln aus eigener Vernunft immer Freiheit bedeutet. In gleichen Fällen entscheidet, dieselbe Begabung und Entwicklung vorausgesetzt, die Vernunft aller Menschen gleich,¹⁾ es gibt also eine Gesetzmässigkeit der Vernunftoperationen. Da wir nun soeben feststellten, im eigenen Vernunftgebrauch erfahre man die Tatsache der inneren Freiheit, so können wir nun sagen, nur auf Grund des Gesetzes werde der Zögling frei.

Ich hoffe, in dem Lehrbuch der Pädagogik, das sich in Vorbereitung befindet, diese bedeutsamen Fragen, frei von jeder traditionellen Form, zum Schulgebrauch am Seminar klar darstellen zu können. Man wird dann auch die Anlage des bereits erschienenen Lehrbuches der Psychologie (das gewiss in manchen Punkten noch verbessert werden kann) besser verstehen. Auch die Pädagogik am Seminar muss aus einem vielfach kleinlichen Zug herauskommen.

¹⁾ Ich frage die Schüler einer Klasse z. B.: „Warum zeichnen wir?“, dann bekomme ich nach gemeinsamer kritischer Prüfung lauter Begründungen, denen jeder Schüler ohne Zwang seine volle Zustimmung gibt.