

DER URSPRUNG DER PÄDAGOGIK

(II. TEIL DER „ALLGEMEINEN ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT“)

VON

PETER PETERSEN



WALTER DE GRUYTER & CO.

VORMALS G. J. GÖSCHEN'SCHE VERLAGSHANDLUNG — J. GUTTENTAG, VERLAGS-
BUCHHANDLUNG — GEORG REIMER — KARL J. TRÜBNER — VEIT & COMP

BERLIN UND LEIPZIG 1931

Dieser Band ist ein unveränderter Nachdruck
der im Jahre 1931 erschienenen ersten Auflage

Archiv-Nr. 3417641



1964 by Walter de Gruyter & Co., vormals G. J. Göschen'sche Verlagshandlung — J. Guttentag, Verlags-
buchhandlung — Georg Reimer — Karl J. Trübner — Veit & Comp., Berlin 30

Printed in Poland

Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten
Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es auch nicht gestattet, dieses Buch oder Teile daraus
auf photomechanischem Wege (Photokopie, Mikrokopie) zu vervielfältigen

Inhaltsverzeichnis.

	Seite
Vorwort	V—VI
§ 1. Erziehungswissenschaft oder Erziehungsphilosophie?	1—22
1. Wissenschaft und Philosophie. — 2. Erziehung als kosmische Funktion. — 3. Erziehungswissenschaft und Metaphysik.	
I. Die metaphysische Streitfrage der Erziehungswissenschaft	23—113
§ 2. Die Erziehungswirklichkeit	23—65
1. Evidenz. — 2. Polarität. — 3. Das Sein in der Wirklichkeit und das Sein in der Erziehungswirklichkeit. — 4. Die metaphysische Haltung und Deutung. — 5. Die Wirklichkeit als Geist und Leben. — 6. Wirklichkeiten.	
§ 3. Beziehungen und Gebilde. — Das Werten und die Werte	65—80
§ 4. Individuum und Gemeinschaft. — Form und Geist (Bildung und Erziehung)	80—96
§ 5. Die Grundurteile der Erziehungswissenschaft	96—113
1. Immer alles. — 2. Von Natur gut. — 3. Einheit des Menschengeschlechts. — 4. Für den Einzelmenschen und für jede Menschengemeinschaft ist Sinnverwirklichung Vergeistigung. — 5. Der Weg dieser Verwirklichung ist Dienst. — 6. Vergeistigung und Güte sind eins.	
II. Die praktische Streitfrage der Erziehungswissenschaft. — Der Ursprung der Pädagogik	114—216
§ 6. Entwicklung der praktischen Aporie	114—120
§ 7. Freiheit	120—134
§ 8. Die erzieherische Haltung	134—148

— IV —

	Seite
§ 9. Autorität. — Vom Recht der eigenen Lebens- erfahrung und der Überlieferung (Tradition)	148—157
§ 10. Die Führung (Pädagogie)	157—169
§ 11. Der Stoff	169—178
§ 12. Die Grundformen der Führung (Pädagogie) .	178—190
§ 13. Das Bewußtmachen; die Pädagogie des Unter- richts. — Der Ursprung der Didaktik	190—197
§ 14. Disziplin und Autonomie	197—211
§ 15. Macht und Zwang	211—216

Vorwort.

So wie nun einmal dieses Werk aus meiner akademischen Lehrtätigkeit herausgewachsen ist, wird die allgemeine Erziehungswissenschaft in drei Umgängen entwickelt werden. Der erste Teil geht aus von soziopsychologischen und kulturphilosophischen Betrachtungen, um Grundbegriffe wie Gemeinschaft und Gesellschaft, Individualität und Persönlichkeit, Natur und Kultur, Erziehung und Bildung in ihrer erziehungswissenschaftlichen Einlagerung unter jenem ersten Aspekte zu untersuchen und um Wirtschaft, Staat, Kirche und Volk auf ihre erzieherischen bzw. gegenerzieherischen Kräfte hin zu prüfen.

Eines der Ergebnisse dieses Teiles wurde die Forderung, daß die absichtsvolle Erziehung, die Pädagogie, vom Volke getragen werden solle, und daß ihre das Volk vertretenden Träger die Familie und die in der Erzieher„gilde“ zusammengeschlossene Erzieherchaft bilden sollten. Somit steht am Ende des ersten Umganges erziehungswissenschaftlicher Betrachtungen die ernste Frage: wie denn nun diese beiden das Geschäft der Erziehung beginnen sollen? Wie kann praktische Erziehungsarbeit verantwortet werden? Wie wird sie inmitten der Erziehungswirklichkeit möglich? Um die Beantwortung solcher Fragen geht es im zweiten Umfange. Es sind Betrachtungen metaphysischer und praktischer Natur, welche u. a. die Erziehungswirklichkeit, das Verhältnis der Menschen in ihr und zu ihr sowie in und zur Wirklichkeit schlechthin, damit von einem neuen Ausgangspunkte her auch die Probleme Individuum und Persönlichkeit, Erziehung und Bildung behandeln, vor allem aber die rechte erzieherische Haltung und die rechte „Führung“ bestimmen. Damit begründen sie zugleich erst

Pädagogik und Didaktik und weisen deren Stelle innerhalb des Systems einer „Erziehungswissenschaft“ auf.

Der dritte und letzte Band wird sich mit dem Wesen und der Bestimmung des Menschen sowie mit der erzieherischen bzw. gegenerzieherischen Bedeutung der „Kultur“ befassen.

Als die Gedanken dieses 2. Teiles vor sieben Jahren zuerst in Vorlesungen und Übungen vorgetragen und besprochen wurden, schienen sie mir und meinem Kreise innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Bewegung Deutschlands recht isoliert zu stehen. Denn sie trugen an ihrem Teile den Kampf gegen die sog. rationalistische Pädagogik vor, den die neupädagogische Bewegung allerorten, also die neue Praxis, vom ersten Tage an führt. Und die hier weitergeführte Erziehungswissenschaft ist ja für mich die theoretische Besinnung auf eine seit mehr als zwölf Jahren erlebte, beobachtete und unermüdlich kritisch überdachte neue Schul- und Erziehungspraxis, die, immer stärker ansteigend, sich rings in der Welt ausbreitet. Überall auf theoretischen, weltanschaulichen Grundlagen, die in Gegensatz zu der herrschenden Pädagogik stehen, wie sie als Wissenschaft seit Kant entstanden ist, als ein Kind derselben rationalistischen Strömung, die uns auch den pädagogischen Methodismus gebracht hat. Heute sehe ich diese Gedanken nicht mehr vereinzelt, sondern in einer breiteren Front und von verschiedenen Seiten her vorgetragen. Ich nenne nur Theoretiker so verschiedener Haltung wie Grisebach, Gogarten, Delekat, Helmut Schreiner, Magdalene von Tiling. Gleichzeitig wird bereits der Einbruch der Gedankenreihen des antirationalistischen Denkens in Systeme auf überlieferten Fundamenten immer deutlicher und beginnt sie zu erschüttern, und das ist ja stets das Merkmal für die beginnende endgültige Neuorientierung. Wenn diese erst vollzogen ist, dann wird auch eine neue Schulwelt vor uns stehen — und das weil dann unser Volk eine Erneuerung vollzogen hat.

Jena, im Januar 1931.

§ 1.

Erziehungswissenschaft oder Erziehungsphilosophie?

1. Jede Wissenschaft erstrebt eine systematische Ordnung derjenigen Erkenntnisse, welche sie innerhalb ihres Bereichs, ihres Ausschnitts aus der Wirklichkeit, gewonnen hat. Systematische Philosophie sucht, soweit ihr Verhältnis zu den Wissenschaften in Betracht kommt, über den von den Einzelwissenschaften gewonnenen Standpunkt hinaus einmal die Ursprünge und die Grundlagen des wissenschaftlichen Erkennens sowie allen Wissens und Erkennens schlechthin aufzudecken. Sie will sodann über alle Ergebnisse der Einzelwissenschaften hinaus diese in eine widerspruchslöse Einheit zueinander setzen, um sie in die Grundlagen einer allgemeinen, Verstand und Gemüt befriedigenden Weltanschauung hineinzuwoben. Es will mithin Philosophie durch ihre denkende Bearbeitung sämtlicher Erkenntnisse zu dem werden, was ihr Name bedeutet, zu einer Weisheitslehre. Dabei stehen also Philosophie und Wissenschaft in einer Wechselwirkung, einer gegenseitigen Befruchtung. Wollte sich eine Einzelwissenschaft auf die Dauer jeder philosophischen Besinnung auf die Grundvoraussetzung ihrer Forschung wie auf das Verhältnis ihrer Grunderkenntnisse zu den Anforderungen einer widerspruchslösen Weltanschauung verschließen, so würde es sich rächen, und rächte es sich von je. Nur so erklärt es sich, daß Vertreter rein empirischer Wissenschaften und solcher, denen Philosophie weitab zu liegen scheint, weltanschauungsmäßig so oft einfach traditionsgefangen leben oder sich mit primitivsten, ihrem wissenschaftlichen Ruf und Vermögen vielleicht sogar diametral entgegengesetzten Einsichten begnügen. Nicht anders ist es mit der Philosophie bestellt. Wenn sie sich souverän gebärdet und ohne gründliche Kenntnis der Sonderwissenschaften und deren Methoden ihre Spekulationen schichtet und nicht Stufe für

Stufe am erreichten Wissensstande kritisch prüft, dann ist sie ganz oder zu erheblichen Teilen zur Unfruchtbarkeit verurteilt. Das wurde das Schicksal der scholastischen Philosophie seit 1600, als sie sich den neuen Naturwissenschaften verschloß, ihren Methoden und Erkenntnisprinzipien; Unfruchtbarkeit und Verfall der Hegelschen Philosophie nach dem Tode des Meisters hatten gleiche Ursachen neben anderen. Ja, es gehört mit zum Merkmal des „Scholastischen“ an einer Philosophie, daß sie sich anmaßt, Gebieterin der Wissenschaften zu sein und diese aus sich zu entlassen, ihnen Maß, Methode und Ziel setzen zu können. Die Erstarrung zum Scholastizismus erfolgt gerade auch deswegen, weil sich die Philosophie, in ihrer Überhebung der Wissenschaft gegenüber, eine der reinsten und kräftigsten Quellen ihres eigenen Lebens verschüttet hat.

Erziehungswissenschaft ordnet systematisch unter obersten Prinzipien diejenigen Erkenntnisse, welche im Problemgebiet der Erziehungswirklichkeit gewonnen werden. Wie in jeder Wissenschaft, so handelt es sich auch hier um ein Erkennen, das seinem Wesen nach nicht vom gewöhnlichen Erkennen verschieden ist. Das gewöhnliche Wissen wird zur Wissenschaft vor allem durch zwei Mittel: durch eine planmäßige Anwendung der logischen Prinzipien und durch mannigfache, nach den verschiedenen Wissenschaften bunt unterschiedene technische Hilfsmittel. Von diesen verwendet auch die Erziehungswissenschaft eine beträchtliche Anzahl wie Experiment, Statistik, Rundfrage, allein in der allgemeinen Erziehungswissenschaft treten sie zurück gegenüber der planmäßigen Anwendung logischer Prinzipien für einen möglichst lückenlosen Aufbau aller auf Erziehung bezüglichen Grunderkenntnisse. Im gewöhnlichen Erkennen besteht durchaus kein planmäßiger Gebrauch der logischen Prinzipien. Man denke nur an die starke Bedeutung und Verbreitung des Analogieschlusses, so bereits auf dem Gebiete der Wahrnehmung, wenn z. B. Tierstimmen aus einem pfeifenden Winde, menschliche Worte aus einem Tierlaut herausgehört werden; Klangassoziationen, die vor der wissenschaftlichen Analyse des Psychologen nicht standhalten, ebenso wenig wie das magische Denken, das nicht nur im Kindheitsalter eine große Rolle spielt,

sondern stark weiter wirkt in der Welt der Erwachsenen als ein Mittel zur Deutung ihrer Erlebnisse und Erfahrungen an der Welt und den Mitmenschen. Wie es die Aufgabe verschiedener Sonderwissenschaften ist, solche Tatbestände logisch und mit mancherlei Hilfsmitteln zu durchleuchten, um wahres Wissen zu erreichen, so geht die erziehungswissenschaftliche Betrachtung gegen volkstümliche, gegen überlieferungsmäßig, gedankenlos weitergegebene und zur Grundlage für bewußte Erziehung überkommene Meinungen vor. Und es bildet gerade eine ihrer ersten Verpflichtungen, immer von neuem an die Überprüfung ihrer Grunderkenntnisse zu gehen. Da sie begründetes Wissen anstrebt, so bleibt ihre vornehmste Aufgabe, nicht nur Begründung zu geben, sondern auch sich selber zu überprüfen, wieweit ihre Begründungen noch rechtskräftig sind. Wenn sie dazu u. a. auch der Philosophie bedarf, so hebt sie sich dadurch in nichts von den anderen Wissenschaften ab, und wir werden sehen, daß in ihr wie in allen übrigen die Antriebe zur Durchmusterung des Grundes, auf dem sie ruht, wesentlich der Wirklichkeit selbst entstammen.

In die Wissenschaft ragt Philosophie vornehmlich hinein in den prinzipiellen Betrachtungen. Geben wir uns im folgenden solchen hin, so wird damit der Titel einer allgemeinen Erziehungswissenschaft nicht strittig. Ein Verfallen in die Philosophie, ein Anheimfallen an sie, etwa gar als die Mutter der Wissenschaften findet nicht statt. Es ist ja schon der Begriff einer Philosophie keineswegs fest und eindeutig. Auch würde an uns die Aufgabe herantreten, uns zu entscheiden, welchem der vielen Systeme wir uns anschließen, welche Definition von Philosophie wir übernehmen wollten. Bevor wir in solchem Sinne philosophisch werden könnten, müßten wir von einem übergeordneten Standpunkte aus Philosophie kritisch sichten und auslesen. Es bliebe uns sonst nur der Weg der Jüngerschaft, des gläubigen Anschlusses an ein System, um von seinen Prämissen aus eine „philosophische Pädagogik“ zu entwerfen, deren es der Idee nach so viele geben kann, als philosophische Systeme entworfen sind. Eine andere Aufgabe wird allerdings der Erziehungswissenschaft der Philosophie gegenüber gestellt werden,

nämlich, mindestens die philosophischen Hauptrichtungen vorzuladen und sie zu nötigen, darüber Rede und Antwort zu stehen, welche erzieherischen Kräfte denn von ihnen ausgehen. Es liegt ja auf der Hand, daß die Philosophie eines Schopenhauer andere erzieherische Wirkungen haben muß als diejenige Fichtes, die positivistische andere als die idealistische. Wer kann diese Prüfung anders vornehmen als die eigengesetzliche Erziehungswissenschaft¹⁾?

Für den Umkreis unserer Betrachtungen genügt die bereits umschriebene Aufgabe der Philosophie vollkommen. Darin ist enthalten, was Inhalt einer systematischen Philosophie war, solange es solche gibt, und gleichfalls, was schlechthin in „philosophischem Denken“ liegt; und dieses kann auch aufgeboten werden ohne Absicht auf ein philosophisches System. Also handelt es sich für uns nicht um die Beziehung erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse auf irgendein bestimmtes philosophisches System oder eine philosophische Richtung. Wir mühen uns um die wissenschaftliche Erfassung und Ordnung der Erziehungswirklichkeit und nicht, etwa nach kritizistischer Art, um die Struktur der erziehungswissenschaftlichen Wirklichkeit, also um die idealen Prinzipien, welche die Möglichkeit enthalten, daß die Erziehungswirklichkeit begreiflich wird. Das ist kein uninteressantes Unternehmen, auch nicht von vornherein unfruchtbar, eine bloß ordnende, das Wissenschaftssystem überprüfende Tätigkeit, aber es ist kein Denken, das die Erziehungswissenschaft in sich selber vorwärts treiben kann. Denn die schöpferischen lebendigen Kräfte liegen allein in der Erziehungswirklichkeit, sofern sie ja Teil der Wirklichkeit ist, dem Mutterschoß aller lebendigen und geistigen Kraft; sie liegen aber nimmer in der erziehungswissenschaftlichen Wirklichkeit. Vielmehr müssen sie aus der Erziehungswirklichkeit aufsteigen zu uns, müssen von uns erschaut werden, von Menschen, die von ihnen ergriffen wurden. Und sie werden erschaut, wenn sie sich zu uns hin bewegen, nach Richtungs- und Auftriebsgesetzen, die wir nicht verstehen und niemals erkennen können, so

¹⁾ S. meine Schrift: Die Philosophie in erziehungswissenschaftlicher Beleuchtung, 1929.

wenig wie wir das Ganze der Wirklichkeit und die Ordnungsgesetze seiner Bewegtheit verstandesmäßig erfassen können. Es beirrt uns auch nicht die Tatsache, daß im vergangenen Jahrzehnt mit mehr Recht von einem Aufschwung als vom Ende der philosophischen Pädagogik geredet werden konnte; denn die Zunahme und Erkräftung philosophischer Betrachtung der Erziehungsprobleme hängt eben mit dem Aufblühen und der Wandlung der Erziehungspraxis, der lebendigen Erziehungsbewegung und der damit sich entwickelnden Erziehungswissenschaft zusammen. Dies alles hat Philosophen genau so gut angeregt wie neues Schaffen oder neue Ergebnisse in Kunst und Literatur.

Zudem besteht durchaus das Recht, unbekümmert um wissenschaftsmethodische Untersuchungen eine Erziehungswissenschaft aufzubauen. Denn außer der bereits geschilderten Wechselwirkung zwischen Philosophie und Wissenschaft gilt von dem Verhältnis beider, daß die wissenschaftliche Erkenntnis den Primat vor der philosophischen besitzt, wie Wilhelm Wundt stets betont hat. In den Anfängen der wissenschaftlichen Entwicklung dürfte einmal die Philosophie „Pfadfinderin auf dem Wege der Erkenntnis“ gewesen sein. Sie stellte die Probleme ans Licht und stellt auch heute noch gelegentlich der Wissenschaft Probleme in neuer Beleuchtung, aber niemals hat die Philosophie die Probleme der Wissenschaft gelöst, und zwar deswegen nicht, weil sie selber immer von der Wissenschaftsstufe ihrer Zeit abhängig ist; darum kann sie wohl Pfadfinderin, aber nicht „Vollbringerin“ sein. Und dem entspricht auch die tatsächliche Entwicklung der Wissenschaft. Die Entwicklung der Denknormen und der Erkenntnisprinzipien innerhalb der Wissenschaften geschieht zunächst überall ohne eine vorausgehende logische oder wissenschaftstheoretische Prüfung. Und dieses Verfahren, daß dem Nur-Philosophen so bedenklich erscheinen möchte, wird dadurch gerechtfertigt, „daß eine genaue Rechenschaft über solche Prinzipien überhaupt erst auf Grund bereits wissenschaftlicher Resultate möglich ist“¹⁾.

2. Erziehung ist ein organisches Geistwerden, vergleichbar

¹⁾ W. Wundt, Kleine Schriften, I. 1910. S. 351 f., 632.

einem Vorgang der Anpassung, des Hineinlebens, richtiger des Hineingelebtwerdens in die Gemeinschaft, ein Hineinleben nicht nur in die Güter und Formen der Kulturwelt, sondern vor allem und stets damit auch in ihre Werte, die Ewigkeitscharakter tragen. In diesem vollen Umfange wächst der Mensch in die Gemeinschaft hinein und schafft sich seinen „Lebensraum“, und in diesem Sinne ist Erziehung ein Vorgang natürlichen Wachstums am und im Ganzen unter natürlichen Einwirkungen der mannigfachsten Art. Und das ganze Leben des Menschen ist nach Friedrich Fröbels Worte „Ein Leben der Erziehung“¹⁾. Auch die völkerkundliche Untersuchung der tatsächlich unter den Menschen der Erde, heute wie in fernster Vergangenheit, vorhandenen Formen für Erziehung des Nachwuchses rechtfertigt diese Bestimmung der Erziehung. Ja, es blicken unter den zivilisierten Völkern manche bereits sentimental und müde auf Verhältnisse in einfacheren Kulturen, in denen die Auferziehung des Nachwuchses sich nahezu reibungslos vollzieht, während sie sich in der Zivilisationsform der „Schule“ zu einer Problematik ausgewachsen hat, die in Deutschland z. B. zu einem Aufstand der Jugend geführt hatte, ein Zeugnis für die wirren und verschlungenen Wege, welche die Zivilisation der christlichen Völker seit Jahrhunderten wandelt. Die Erziehungsformen der sogenannten primitiven Völker zeigen demgegenüber vielfach eine größere Lebenserfülltheit und Naturwahrheit in den Beziehungen zwischen Kind und Erwachsenen, ebenso in den erzieherischen Einflüssen der Erwachsenenverbände aller Art, ihrer sozialen und ihrer Kultureinrichtungen.

Was auf dem ganzen Erdenrund hinter diesen Formen steht, eben die Erziehung, offenbart sich damit als eine Urmacht, als

¹⁾ S. meine „Allgemeine Erziehungswissenschaft“, I, 1924, S. 104 f. — Unter „Gemeinschaft“ verstehe ich einmal im metaphysischen Sinne die Wirklichkeit, das Seiende überhaupt, insofern es Geist ist, und sodann die sichtbaren Gemeinschaften, insofern sie die Formen der Darstellung, Erzeugung und Erhaltung des Geistigen in der Menschenwelt sind (προς ἡμᾶς). Gesellschaft oder das Soziale ist darum der Gemeinschaft gegenüber das Zweite, ein Erzeugnis auch der Gemeinschaft, ebenso wie Staat und Kirche; vgl. a. a. O. S. 18—31.

eine kosmische Funktion innerhalb der Menschheit. So konnte Alois Fischer auf Grund sozialpsychologischer und soziologischer Erwägungen das Erzieherische „eine mögliche Seite, Erscheinungs- und Wirkungsform tatsächlich alles Wirklichen, der Natur, der Gesellschaft, der Kultur“ nennen und Pädagogik eine „Grundkategorie der Betrachtung des Menschen, seiner Gesellschaft, Geschichte und Kultur“, den pädagogischen Gesichtspunkt universal und darum die Pädagogik eine selbständige Wissenschaft¹⁾).

Worauf zielt diese kosmische Funktion ab?

Wo wir sie in ihren letzten Wirkungen erfassen, da war sie und ist sie immer dieselbe, eine Kraft, welche Vergeistigung und damit Befreiung wirkt, rein auf das individuelle Werden gesehen den organischen Aufbau, die Gestaltwerdung, die Form des individuellen Seins. Immer und überall steht Erziehung in einer unaufhebbaren Beziehung zu Geist und zu Freiheit. Sie ist schlechthin das Geistige in seinem Ringen um Selbstdarstellung im Menschen in Freiheit, in Reinheit, in reiner Form, in einem ungestörten, „natürlichen“, harmonischen organischen Aufbau. Und damit ist sie selber Ursache und Zweck, causa und finis zugleich.

Das Geistige verkündet sich in den sog. stummen Formen der unbelebten Natur, sofern sie Form sind; in den Bewegungen des in seinem körperlichen Rhythmus befreiten Menschen, insofern er Harmonie offenbart; im individuellen wie volklichen Handeln, soweit sie Stil, Eigenart bekunden; in den Versuchen, Lebendiges und seine Erzeugnisse aufzufassen und zu deuten, und ganz besonders in den Werken des Menschen, wenn sie echte Geisterzeugnisse sind, d. h. absichtslos recht, gut, schön, — kurz, einfach nur sind. Darum ist es für denjenigen, dessen Augen hell geworden sind, ganz einerlei, ob dieses Werk das stille, scheinbar gleichförmige des Landmannes, eines Handwerkers oder das eines großen Künstlers, eines Gelehrten oder Dichters ist.

Jedes Werk ist nun genau in dem Maße und in dem Um-

¹⁾ Die Erziehung, 1. Jahrg., 1925, S. 4f.

fange, wie es absichtslos nur da ist und so Geistiges verkündet, wiederum auch erzieherisch wirksam; ja nur dann. Je weniger Geistiges in ihm vorhanden ist, desto geringer ist die erziehende Kraft des Werkes, auch eines Künstlers, eines Dichters, und sie ist unabhängig von dem Massenurteil und der öffentlichen Geltung in seiner Zeit, die beide ja selber keineswegs geistig bewirkt zu sein brauchen. Deswegen ist es auch kein Zufall, daß die Wunderwerke der modernen Technik unter allen Völkern tausende finden, welche ihre Bedeutung preisen, daß sie aber nirgends in einem nennenswerten Maße vergeistigend und innerlich befreiend und den Menschen erhebend gewirkt haben. Und doch: welche Hoffnungen hat man an den die menschliche Arbeit erleichternden, zum Teil ersetzenden Fortschritt der Technik geknüpft und setzt mancher heute immer noch darin! Aristoteles glaubte, wenn jedes Werkzeug auf Geheiß das ihm zukommende Werk verrichten könnte, wenn das Weberschiff von selbst zwischen Zettel und Einschlag hin und her laufe oder der Schlag des Zitherspielers von selbst die rechten Saiten träfe, so würden keine Menschenhände mehr benötigt werden. Die Erfindung des Wasserrades und der Getreidemühle begrüßte ein griechischer Dichter zur Zeit Ciceros als eine Erfindung, welche die „Befreierin der Sklaven und die Schöpferin eines goldenen Zeitalters“ sei¹⁾. Nein, alle diese Werke sind Zweckwerke, sind ökonomischen Ursprungs. Daher kann von ihnen als Werken keine befreiende und vergeistigende Wirkung ausgehen. Keine technische Vervollkommenung wird Segen bringen und Freiheit bewirken, das können allein die innere Haltung und die Gesinnung der im Arbeitsprozeß umschlossenen Menschen zueinander, und damit dann zur Arbeit, vollbringen.

Verglichen mit dem Werk ist alles Reden und Redewerk zweiten und dritten Ranges. Den ersten beanspruchen das Tun und seine Stufen: die Taten und Werke. Damit wird etwas Grundlegendes für alle Formen und Äußerungen von Erziehung berührt. Diese Funktion der Wirklichkeit ist in keiner Weise urbedingt durch die Sprache; sie war da vor allen Worten und

¹⁾ Eugen Diesel, Der Weg durch das Wirrsal. Das Erlebnis unserer Zeit, 1926, S. 86f.

wird sein, wenn kein redendes Wesen mehr lebt. Sprache und Verstand sollen ihre Diener sein und können dann auch Kündler ihrer Macht werden. Damit hängt es zusammen, daß die stumme Sprache eines Werkes, einer Tat hundertmal deutlicher und bedeutender ist als alles, was darüber gesagt und geschrieben werden kann, — genau so wie das Leben gewaltiger ist als alles, was vom Lebendigen wissenschaftlich, künstlerisch durchforscht, beschrieben, nachgebildet wird, und es ist wichtiger, ein echtes Werk Dürers zu besitzen als alle Schriften über ihn. Wir stehen auch einem Werke stets anders gegenüber als seiner Beschreibung, und sei sie noch so geistvoll, oder dem rednerisch ausgeführten Plane. Verglichen mit der schönsten Theorie und der überzeugendsten Rede, ist die schlichte Tat eines Erziehers stets das Überlegene. Selbst das Unvollkommene im erzieherischen Wirken wird von dem Leuchten überstrahlt, das immer dort vorhanden ist, wo eine Erziehungsgemeinschaft recht tätig ist.

Der gegenwärtige Kampf gegen den Verbalismus in der Schularbeit zugunsten des Tuns und des Lebens miteinander sind Zeugen dafür, daß es sich in der neuen Bewegung um eine geistige handelt; dasselbe ließe sich sagen von dem politischen Kampf gegen parlamentarische Rhetorik und gegen die Bedeutung des gesprochenen wie des geschriebenen Wortes im öffentlichen Leben überhaupt. Es war zu allen Zeiten ein Anzeichen des geistigen Verfalls in den Kulturen, wenn das Wort zu einer „führenden“ Macht wurde, wenn Menschen Führer sein konnten auf Grund ihrer Rednerbegabung, heute verstärkt durch Schreibbegabung, Beherrschung der Presse, der Versammlungstechniken; wie denn auch der Verbalismus der Schulen Verfallerscheinung war. Das Wort vergiftet allzu leicht das Leben und seine Kraft.

Wir sind auch jedesmal innerlich viel stärker empört, wenn sich ein Riß zwischen der schaffenden Persönlichkeit und ihren Werken auftut; wir hätten „etwas anderes erwartet“. Und wenn wir versöhnlich verstehend reden, und etwa sagen, es sei nun einmal so bei einem Künstler, man müsse es ihm zugute halten, und dergleichen, so ist das im letzten Grunde doch erzwungene Resignation des Urteils. Es dürfte jeden, der echte philosophische

Interessen hat, einmal betrübt haben, hinter der Philosophie Schopenhauers diesen mürrischen, wohllebenden, in sehr vielem spießigen Junggesellen zu entdecken, hinter diesem oder jenem gefeierten Künstler oder Schriftsteller einen Lebemann, einen Geldmacher, einen zynischen, frivolen Spötter. In allen solchen Fällen wirkt die erste Feststellung wie etwas Brutales, Gemeines, wie eine Rohheit inmitten von Schönheit. Solche innere Gestimmtheit bezeugt uns unweigerlich, daß der Grund jedesmal derselbe ist: der Riß zwischen dem schaffenden Menschen und seinem Werk beleidigt den Sinn, der um seine Gestaltung rang. Ja, je feiner und reiner unser Gefühlsleben für solche Reaktionen abgestimmt ist, desto schärfer erfüllen wir noch im Geniewerk diesen Riß. Hier nun stehen wir der ewigen Tragik des Menschen gegenüber, dem es versagt ist, des Sinnes letzte Deutung in Wort und Tat zu finden.

Die Werke des Menschen verraten noch eine andere Tragik. Sie alle sind der Natur, als einem Gegenstand und Stoff menschlicher Betätigung, abgerungen: Haus, Maschine, Deich, Buch, Denkmal, und wir nennen sie Erzeugnisse der Kultur. Als solche haben sie nur eine geringe in ihnen selber ruhende geistige Wirkung, obwohl sie gern als Geisteserzeugnisse gerühmt werden, und mit Recht. So wird man in einer ländlichen oder städtischen Siedlung niemals den Einfluß der Natur und nimmer den Einfluß persönlicher Kräfte, welche dort wirksam sind und darum Gemeinschaften durchdringen und formen können, verkennen und damit deren erzieherische Bedeutung niemals ausgeschaltet denken können. Aber, ob man Bauernhäuser mit den besten Wiedergaben Rembrandtscher oder Dürerscher Kunst ausstattet, ob sich feudalste Besitzungen mit Originalwerken auserlesenster Kunst und den besten Büchereien füllen, es bleibt ein Zufall, ob dadurch eine erzieherische Wirkung auf die Menschen des Hauses ausgeht. Zumeist bleiben sie stumm; sie vergeistigen nicht, machen nicht frei. Finden wir menschliche Beziehungen zu diesen Werken, so werden sie in fast hundert Prozent aller Fälle durch Nebengründe erklärt. Die Besitzer lieben und schätzen etwas an ihnen, das mit dem Geisteserzeugnis als solchem nichts zu tun hat, — weil es ihnen von dem oder jenem

geschenkt ward; weil das Motiv ein religiöses ist oder es in einem vagen Sinne des Begriffs schön ist; weil der Reichtum ein Sammeln gestattet, das Ansehen verschafft, oder es Mode ist und Aufsehen erregt, oder sonst ein Subjektives ist damit verbunden, außerhalb des Werkes als solchem, etwas, das hineinverlegt wird von dem Besitzer oder sogar noch in den Besitzer erst hineingelegt wurde als Folge von Massenanschauungen seiner Zeit, denen er sich angleicht. Damit kommt aber keine Kraft aus der Umgebung des Menschen, aus dem Buche, dem Bilde usw., wie sie unabwendbar aus der Natur und aus jedem persönlichen Tun strömt. Alles Überlegungen, die in der Neuen Erziehung zu einer neuen Einstellung dem Schulraume und seiner Ausstattung gegenüber geführt haben, noch bevor man an die tieferen Zusammenhänge dachte, rein aus dem instinkt-sicheren Handeln heraus, das vom neuen Geiste getrieben war.

Es führt auf einen Irrweg, wenn man darauf verweist, es handle sich um die allgemein bekannte und psychologisch gesehen selbstverständliche Abstumpfung; auch die Naturumgebung stumpfe ab. Denn dieser Hinweis ist nur teilweise richtig. Doch kann diese Überlegung helfen, das Verhältnis, auf das wir abzielen, stärker zu unterstreichen. Setzt die abstumpfende Wirkung eines Kunst- oder Dichtwerkes ein, dann ist die Wirkung unweigerlich dahin; mindestens auf lange Zeit. Es stumpft auch die Naturumgebung oder der Verkehr im gleichbleibenden Menschenkreise mit stets ähnlichem Erleben ab, aber deren Wirkung auf die Menschen wie auf alles Organische des Ortes bleibt bestehen; sie kann auch festgestellt werden; nichts kann ihr enttrinnen. Dem Jahresrhythmus dieser bestimmten Natur, in welcher einer gerade lebt, entzieht sich keiner, auch nicht den Menschen, mit denen er es zu tun hat (diese genommen im Sinne von Bevölkerung, unter der man lebt), wohl aber bleiben für Tausende und Abertausende ohne Bedeutung die Gemäldegalerien, die Bibliothek und sonstige „Bildungsstätten“, seien sie auch noch so berühmt und reich ausgestattet. Deswegen wendet man sich auch mit Recht gegen die Überschätzung der „Ausstattung“ von Schulräumen und Schulkorridoren, denn dadurch sind zwar eine ansehnliche Industrie und gut entwickelte

Verlagsabteilungen ins Leben gerufen, aber kein dem nennenswert entsprechender Einfluß auf die Schüler. Welcher Unterschied zwischen dieser fertigen, hingesezten, von Erwachsenen ausgedachten Ausstattung und der stets wechselnden Herrichtung des Raumes durch die Schüler selbst! Hier ein mit stetem Erleben und eigenem Schaffen verbundenes Wirken am Raume, am Schulhause, am Schulgarten; ein fließendes Tun, das die Sinne und den Geist wachhält, unermüdlich zum Nachsinnen und, was wichtiger ist, zum Voraussinnen anspannt! Und wieviel stärker sind die Einwirkungen der Natur zu spüren, wenn sich das Schulleben und die Schularbeit ihrem Rhythmus, der durch jedes Menschenkindes Blut geht, hingeben und einordnen und sich von ihm bewußt mitgestalten lassen!

Nun ist der Mensch selber als Naturwesen auch ein „Werk“, ein Werk der Natur, wie man sagt, und von ihm gilt dasselbe wie von der Natur überhaupt. Auch der Umgang mit ihm, das Zusammenleben mit ihm wirkt abstumpfend; und die Welt der Schul- und Erziehungsgemeinschaften kennt dies Problem, das ihr damit aufgegeben ist, zur Genüge. Allein die Wirkung, die vom Menschen ausgeht, hört niemals auf; ihr kann nichts entrinnen, das mit ihm zusammen sein muß. Ein Gemälde kann platt oder nur Leinwand werden, der Mensch oder die Natur nie etwas dergleichen. So eröffnen sich hier schon neue Anblicke und Ausblicke auf den Erzieher, insbesondere den Führer für Kinder- und Jugendlichengemeinschaften und auf die Bedeutung seiner „Haltung“.

Was hat es nun mit jenem „Abstumpfen“ auf sich? Was stumpft in Wahrheit ab, da die in Natur und Persönlichem unablässig strömenden Kräfte nicht verschwinden, mithin nicht unwirksam werden können? Unsere Sinne und unsere Gefühle schweigen; sie haben sich gewöhnt an die Reize, und dergleichen unser Verstand, soweit er die Sinnesempfindungen und Gefühlsregungen analysiert, beurteilt, erwägt und in Worten aussprechen und niederschreiben läßt. Während aber die Sinne und das Gefühlsleben schweigen, werden sie dennoch affiziert und dabei unmerklich gestaltet; die Verstandesseite jedoch verkümmert. Denn nicht mit seiner Verstandesseite, sondern in

seiner Affektivität ist der Mensch ständig auf die Welt, auf das Ganze der Wirklichkeit bezogen, und so ist es doch nicht zufällig, daß Martin Heidegger den Menschen, ontologisch, nicht psychologisch gesprochen, vor allem ein „gestimmtes Wesen“ und die „Stimmung“ die Grundschrift des Menschen nennt. Der Verstand aber muß immer erst besonders geweckt werden, „neu angeregt“, wie es bezeichnend heißt, durch Anreize zum Nachdenken, zu erneutem Überprüfen. Man muß etwa erst lernen, die Renaissance, die Dichtung, eine Landschaft, und ebenso sich selbst „anders zu sehen“ und zu beurteilen. Daß es aber gerade die Verstandesseite ist, welche abstumpft, immer wieder einschläft, das erklärt uns erneut und deutlicher, warum die Geisteserzeugnisse der Menschen fortgesetzt drohen, sich uns zu entwinden. Einmal sind sie dem natürlichen Tode verfallen, den Motten und dem Rost. Und da sie nicht unter uns stehen wie Natur und Mitmensch, sondern als ein Mittleres zwischen beiden, so müssen sie immer von neuem verständlich gemacht werden. Wird aber solches Verständlichmachen übertrieben, zu oft wiederholt oder dürrig, matt, so wird das Werk uns vereckelt und kaum je wieder für uns genießbar werden. Verstand und Rede können wir Menschen nicht entbehren und wollen wir auch nicht entbehren, da sie zu den großen Mitteln der Bildung gehören, unsere Geistigkeit zu erkennen und darzustellen. Aber wir stehen schon hier vor einer der wichtigsten Grunderkenntnisse, die uns mahnt, beide mit weiser Vorsicht in die planvolle und bewußt erziehenden Kreise einzureihen, sie in den Schranken von Dienerinnen zu halten, als Mittel der Bildung, und nur in Nebenwirkungen als Mittel der Erziehung. Diese ist eine Wirklichkeitsfunktion; im Natürlichen ist die Form ihre Weise, zu erscheinen; bezogen auf den Menschen ist ihr Ziel die Vergeistigung des Menschen, seine Humanisierung als die Vollendung, die vollkommene Rundung und Durchdringung der menschlichen Form. Um die Klärung dieser Sätze geht es in allen folgenden Paragraphen.

3. Diese Einleitung erfordert noch eine abschließende Betrachtung. Wie wir dort von Sprachwissenschaft reden, wo die Erscheinungen der Sprache erforscht werden sollen, so von Er-

ziehungswissenschaft dort, wo ein allseitiges Verständnis der „Erziehung“ angestrebt wird. Es gilt, sich voll und ganz in die Probleme zu vertiefen, welche im Zusammenhang „Erziehung“ gegeben sind oder, und damit berühren wir das Wichtigere, überhaupt erst bei einer solchen vertiefenden Betrachtung auftauchen. An ihr ist uns bereits eine Eigentümlichkeit der Erziehungswissenschaft herausgetreten. Als Wissenschaft umgrenzt sie ihre Aufgabe allgemein wie jede andere. Auch darin unterscheidet sie sich nicht grundsätzlich von anderen Wissenschaften, da⁷ sie über lange Strecken hin sich des besonderen „philosophischen Denkens“ bedient, vor allem nicht als allgemeine Erziehungswissenschaft. Dieses aber hebt sie einstweilen wenigstens immer noch schärfer von anderen Wissenschaften, wie sie überlieferungsmäßig unter uns betrieben werden, ab, daß sie weder als allgemeine noch als angewandte Erziehungswissenschaft erfolgreich anheben kann, erfolgreich auch nur die schlichteste pädagogische Praxis durchleuchten und sie in das große Ganze ihrer Betrachtungsweise einordnen kann, ohne sich zuerst mit der Beziehung aller Erziehung zum Sinn des Seins und des Geschehens auseinanderzusetzen. Sie hebt demnach mit einer Erziehungsmetaphysik an im Sinne jener Metaphysik, welche über die Wissenschaft führt. Wohl kann diejenige Metaphysik, welche wir als sinnsuchende und sinnbestimmende Disziplin anerkennen, niemals durch die Wissenschaften vollendet werden, aber sie muß sich ihrer als ständiger kritischer Begleiterinnen im Entwurf ihrer Gedanken bedienen, soweit Wissenschaft metaphysisches Denken begleiten kann. In diesem Punkte stehen wir zur Forderung Kants in seiner „Architektonik der reinen Vernunft“, und zu Wilhelm Wundt, der diese kantische Forderung zuerst systematisch durchgeführt hat¹⁾.

Das Eigentümliche der Erziehungswissenschaft ist es demnach, daß sie als Wissenschaft mit einer Sinndeutung ihres großen Gegenstandes anhebt. Wäre es da nicht doch richtiger von einer Erziehungsphilosophie zu reden? Unleugbar strebt schon

¹⁾ S. meine Schrift „Wilhelm Wundt und seine Zeit“ 1925, S. 282 ff.

eine Pädagogik danach, ebenso wie die Philosophie, die Totalität des Wirklichen zu umfassen, und darauf beruht das Recht wie die Möglichkeit einer philosophischen Pädagogik. Denker, die an ihr festhalten, sehen die Seinsdeutung oder die Formen der Begreiflichkeit der Erziehungswirklichkeit durch dasjenige System gegeben, von dem sie ihr System der Erziehung ausgehen lassen, etwa durch Herbart, eine Richtung des Kantianismus, Eucken. Erziehungswissenschaft hat ferner mit aller Wissenschaft dies gemeinsam, daß sie unmöglich ohne Weltanschauungsgrundlage entworfen werden kann; aber wiederum, Weltanschauung ist nicht schlechthin Gegenstand der Philosophie¹⁾.

Die Erörterungen über das Problem Wissenschaft und Weltanschauung, die unsere Zeit so stark bewegen, gehören in jene immer stärker andrängende Strömung, welche zu einer „Auferweckung der Metaphysik“ geführt hat. Wie Biologie auf uns gekommen ist, kann ich sie studieren und betreiben, ohne mich um den Sinn des Lebens zu kümmern; keine Biologie muß danach mit einer Sinndeutung des Lebens beginnen, und Th. Ehrenbergs „Theoretische Biologie“ (1923) bildet eine Ausnahme oder richtiger den Beginn einer neuen Betrachtungsweise. Ebenso kann ich Physiologie, Anthropologie, Psychologie treiben, ohne mich verpflichtet zu fühlen, nicht zu ruhen, bis ich zuerst einmal den Sinn der *φύσις*, den Sinn des Menschen, den Sinn von Seele erfaßt habe. Mindestens wird noch so gearbeitet. Es war allerdings keineswegs immer so, sondern diese Art und Weise, ihren Gegenstand zu behandeln, ist das Eigentümliche der Wissenschaft seit dem 17. Jahrhundert, seit der damals sog. „neuen Zeit“, geworden, seitdem Mathematik und die naturwissenschaftliche Methode die beherrschenden Vorbilder für

¹⁾ Vgl. Max Ettlinger, Die philosophischen Zusammenhänge in der Pädagogik der jüngsten Vergangenheit und Gegenwart, 1925, S. 30ff., und: M. Eggersdorfer, in der „Viertelsjahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik“, 1925, S. 325—335; A. Messer, Weltanschauung und Erziehung, 1921; meine Schrift: Philosophie in erziehungswiss. Beleuchtung, 1929; Eduard Sprangers Akademierede über den „Sinn der Voraussetzunglosigkeit in den Wissenschaften“, 1929.

Wissenschaft überhaupt geworden sind. Daß diese Richtung zu Verirrungen und Einseitigkeiten der wissenschaftlichen Forschung geführt hat, ist oft und früh nachgewiesen worden. So zeigte W. Wundt, daß Ernst Haeckel, Wilhelm Ostwald und Ernst Mach vor geradezu unwissenschaftlichen Hypothesen und Entgleisungen bewahrt geblieben wären, wenn sie sich um wissenschaftliche Metaphysik bemüht hätten, z. B. gehört bei systematisch ordnender Betrachtung Ernst Haeckel in die Gegend der jüngeren Jonischen Physiker, und er entwarf eine „primitive poetisch-mythologische Metaphysik“, die sich deswegen auch vorzüglich zur Volksreligion geeignet hat. Und Ludwig Klages wies nach, wie die psychoanalytische Wissenschaft zu ihren „Orgien des Sexualismus“ nicht nur deswegen gekommen ist, weil sie sich von dem Verwendungsspielraum des Namens „Liebe“ hat täuschen lassen, sondern vor allem, weil sie es unterlassen habe, „sich zu verständigen mit der Metaphysik, will sagen der Wesensforschung“¹⁾.

Der Erziehungswissenschaftler kann nicht so vorgehen, was nicht heißen soll, daß es nicht getan ward und noch geschieht. Aber es entstehen alsdann verkürzte Systeme: philosophische, psychologische, soziologische, biologische, und das vom positivistischen Begriff der Wissenschaft beherrschte Zeitalter hat auch eine sich vorzüglich „wissenschaftliche“ nennende Pädagogik gesehen. Sobald jene mit der Forderung auftreten, ein System darzustellen, wird der Kundige alsbald herausfinden, daß auf dem Grunde doch eine Seinsdeutung vorhanden ist, daß diese nur nicht derart zum Bewußtsein gebracht ist, daß sie die Deutungen und Forderungen bestimmte, was doch nötig wäre, weil die letzten Begründungen nur vom Grunde aus gegeben werden können. Mag nun dieser Teil nicht herausgearbeitet sein oder ganz im Hintergrunde verharren, in Einem sind alle einig, auch ohne es ausdrücklich zu bekennen:

Alle unsere menschlichen Versuche, von uns aus zu erziehen, seien hinfällig und nichtig, wenn dem Gesamtgeschehen, in dem wir stehen und an dessen Gestaltung wir teilnehmen, das wir

¹⁾ Wilhelm Wundt, Reden und Aufsätze, S. 96ff.; L. Klages, Vom kosmogonischen Eros, 1922, S. 17.

sogar zu beeinflussen suchen, kein Sinn einwohnte. Wenn uns von irgendeiner Philosophie oder einer Wissenschaft oder auf einem anderen Wege nachgewiesen werden kann, daß dieses Geschehen, in dem wir stehen, leben und sind, sinnlos ist, dann ist damit alle Pädagogik, alles planvolle Erziehen als ein Unsinn erklärt; sie sind Narretei wissender oder unwissender enthusiastischer Betrogener. Kein Pädagoge Europas hat es bislang unternommen, ein System und eine Praxis auf der Lehre von der Sinnlosigkeit der Welt und des Menschenlebens in ihr aufzubauen¹⁾. Schon diese Tatsache redet eine ganz gewaltige Sprache und zwingt jeden ernstesten Erzieher zum Nachdenken darüber, womit sie zusammenhängt, worin denn diese grundlegende Tatsache ihrerseits wieder gründet. Wiederum genügt es vorerst, erneut darauf zu verweisen, daß eine Wissenschaft uns nie bis an diese letzten Gründe hinzuführen vermag, daß wir es in den Anfängen unsrer Erziehungswissenschaft mit einer metaphysischen Betrachtung zu tun haben, daß hier die metaphysische Streitfrage (Aporie) der Erziehungswissenschaft entspringt, deren Behandlung und Beantwortung die erste und vordringlichste Aufgabe der allgemeinen Erziehungswissenschaft dieses Umgangs bedeutet.

Der tiefste Grund für die heutige Erschütterung aller Erziehungsmaßnahmen unter den christlichen Völkern liegt gerade darin, daß sie sich von der Frage nach dem letzten Sinn allzu weit entfernt haben. Was sie als Sinn der Erziehung — weniger aufgestellt denn als Epigonen so gelassen haben, das ist in ihren Sprachen abgeschliffen, ist klanglos und kraftlos geworden, etwa „Charakterstärke der Sittlichkeit“, „sittlich-religiöse Charaktere“, den „besten Staatsbürger“. Ärger noch: zwischen diese großen zielgebenden Worte und die kleine alltägliche Erziehungspraxis sind die Vorschrift, die Verordnung, der Aufsichtsbeamte, die Gehaltsstufenleiter, die Titulatur, der rohe bürgerliche Nutzen und Profit der Erziehungsarbeit getreten, und diese Fälschungen und Ersatzstoffe haben die Stelle des Sinnes be-

¹⁾ Vgl. über die Ansätze vom Pessimismus aus m. Schrift: Die Philosophie in erziehungswissenschaftlicher Beleuchtung, S. 25—29.