

SCHÖNINGH
SAMMLUNG PÄDAGOGISCHER SCHRIFTEN
QUELLEN ZUR GESCHICHTE DER PÄDAGOGIK

Herausgeber: Professor Dr. Th. Rutt

F. E. D. Schleiermacher

Ausgewählte
pädagogische Schriften

Besorgt von
Ernst Lichtenstein

3. Auflage

ERDINAND SCHÖNINGH · PADERBORN

sprochen, unsere Hauslehrerei sei nur ein notwendiges Übel, gar nicht etwas Zweckmäßiges und Gutes. Und allerdings das Zusammenstehen solcher Menschen mit den Eltern, die ihnen fremd sind, muß eine Menge der schwierigsten Kollisionen hervorbringen; weshalb denn auch ein großer Teil der Anweisungen in dem besteht, was man nach Analogie der Pastoralklugheit die Hauslehrerklugheit nennen könnte, Anweisungen, wie man sich in die Art der Eltern zu fügen, oder von ihnen frei zu machen habe, und ähnlichem. Aber das sind Dinge in denen sich schwer raten läßt; nur ganz allgemeine Sätze kann man aufstellen, die nichts helfen, teils weil sie zu viele Ausnahmen erleiden, teils weil sie das schwerste, ihre Anwendung nämlich, nicht mitbestimmen.

Wohl also läßt sich fragen, ob es nicht viel besser wäre, wenn solche Verhältnisse gar nicht beständen, also ob nicht eigentlich in jeder Familie wie sie von Natur besteht, nicht nur in ethischer Hinsicht, sondern auch in Beziehung auf den Unterricht, das Material vorhanden sein müßte, die Kinder ohne fremde Hilfe aus dem väterlichen Hause den öffentlichen Unterrichtsanstalten wohl vorbereitet zuzuführen. Daß es so nicht ist, hat seinen Grund in häuslichen und politischen Mängeln. Von einer eigentlichen Theorie für die fremde auf diesen Mängeln beruhende Hilfe kann gewiß nicht die Rede sein. Aber allerdings, solange das notwendige Übel der Hauslehrerschaft besteht, sind Erfahrungslehren sehr natürlich, und das Übel muß in dem Maße ärger werden, als der junge Hauslehrer keinen Ersatz mitbringt für die ihm mangelnde Erfahrung. Die Hilfsmittel jedoch, die in dieser Hinsicht reichlich vorhanden sind, Sammlungen von Erfahrungen und daraus abgeleitete Regeln, können auch nicht von fern das Ansehen von etwas Wissenschaftlichem haben.

Was die Anweisung für die Tätigkeit an öffentlichen Anstalten betrifft, wo das Unterrichten die Hauptsache ist: so kann man freilich nicht unbedingt sagen, daß man es hier mit etwas ganz Zufälligem zu tun habe. Denn nicht leicht wird jemand ein so ausgebildetes Gemeinwesen denken können, wie unsere Staaten sind, ohne öffentliche Einrichtungen für die Unterweisung der Jugend; vielmehr scheint beides zusammen zu gehören. Aber wenn wir bedenken auf der einen Seite, daß was der Erziehung im engeren Sinne anheimfällt in solchen Anstalten, weil diese den Typus des Gemeinwesens an sich tragen, gewissermaßen schon durch Gesetze muß bestimmt werden, Gesetze aber vom Staate ausgehen: so scheint die Theorie dieser Erziehung in ein ganz anderes Gebiet zu fallen, nämlich in die Politik; wie denn auch Platon in seinem Buche vom Staate die Gesetze für die Erziehung mit vorträgt. Und was auf der anderen Seite den Unterricht betrifft, der hier das Hervorragende ist und weniger abhängt

VI. Theorie der Erziehung

Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826
(Nachschriften)

A. Einleitung

I. Die Aufgabe einer Theorie der Erziehung

1. Der Gegenstand einer theoretischen Pädagogik¹

a) Der Ansatz einer wissenschaftlichen Betrachtung der Pädagogik

Was man im allgemeinen unter Erziehung versteht, ist als bekannt voranzusetzen. Fragt man aber, für wen dies in eine Theorie gebracht und was in derselben gegeben werden solle: so ist die Sache diese. Ursprünglich erziehen die Eltern, und zwar, wie allgemein anerkannt ist, nicht nach einer Theorie. Nun aber erziehen die Eltern nicht allein, und ihre erziehende Tätigkeit verteilt sich ihnen unter ihr ganzes übriges Leben und tritt nicht gesondert hervor. Man bezieht also die Erziehungslehre auf diejenigen, die den Eltern beim Erziehen helfen, auf Personen, welchen die Mitwirkung in der häuslichen Erziehung für eine bestimmte Zeit Beruf ist, und auf solche, die es zu ihrem Lebensberufe gemacht haben, an öffentlichen Anstalten zu wirken, in denen ein Teil der Erziehung übernommen wird. Für beide scheint offenbar eine Theorie darüber ersprießlich, ja notwendig. Die Tätigkeit der einen bildet einen Gegensatz zu der der anderen. Denn was bei den ersteren mehr hervortritt, das Erziehen im engeren Sinne oder die Entwicklung der Gesinnung und des ganzen geistigen Wesens im allgemeinen, das tritt bei den anderen mehr zurück; und was wieder bei diesen mehr hervortritt, nämlich das Unterrichten oder die Mitteilung von Kenntnissen und Fertigkeiten, das tritt mehr zurück bei jenen. Für beides also sucht man in der Erziehungslehre eine Anweisung, eine Technik.

Allein was in dieser Hinsicht geleistet werden kann, scheint nicht parallel gestellt werden zu können mit anderem, das in akademischen Vorlesungen vorgetragen zu werden pflegt. Man geht nämlich bei solcher Erziehungslehre von Verhältnissen aus, die ganz zufällig sind. Wenigstens was die Hilfe bei der häuslichen Erziehung betrifft, hat man längst ausge-

von den Staatsgesetzen: so steht die Theorie über denselben in viel zu genauer Verbindung mit Wissenschaft und Kunst, als daß sie von denselben könnte getrennt werden. Jede Wissenschaft und jede Kunst hat ihre ihr eigentümliche Methode, die weit mehr aus der Sache selbst hervorgeht, als aus dem Verhältnisse des Lehrenden und Lernenden; die Didaktik, die Methodik des Unterrichts ist also weniger etwas für sich, als ein Anhang zu den Wissenschaften und Künsten selbst, die mitgeteilt werden sollen. Hierfür spricht das Leben selbst überall wo es sich besonnen gestaltet. Denn wenn der Unterricht in Wissenschaft und Kunst so weit vollendet ist, daß jemand nun auch seinerseits daran denken kann sie auf andere zu übertragen: so gibt es für ihn Anstalten (Seminaren) in welchen die Methodik gelehrt wird, aber so, daß sich an die Technik schon die Praxis anschließt. Und das ist eigentlich das einzig richtige; denn $\psi\lambda\alpha\lambda\omicron\gamma\omega\omega$ lehren über das Lehren ist ohne Wert². Wenn wir es nun hier weder mit der Technik für den Hauslehrer noch mit der für den Schullehrer wollen zu tun haben: von welchem Gesichtspunkt soll unsere Vorlesung ausgehen?

Das menschliche Geschlecht besteht aus einzelnen Wesen, die einen gewissen Zyklus des Daseins auf der Erde durchlaufen und dann wieder von denselben verschwinden, und zwar so, daß alle, welche gleichzeitig einem Zyklus angehören, immer geteilt werden können in die ältere und die jüngere Generation, von denen die erste immer eher von der Erde scheidet. Allein wenn wir das menschliche Geschlecht betrachten in den größeren Massen, die wir Völker nennen: so sehen wir, daß diese in dem Wechsel der Generationen sich nicht gleich bleiben; sondern es gibt darin ein Steigen und Sinken in jeder Beziehung, worauf wir Wert legen. Ob dieses so gestellt ist, daß wenn wir das ganze Leben eines Volkes betrachten, das Steigen die eine und das Sinken die andere Hälfte ausmache, oder ob beides wechselse: das lassen wir hier unentschieden. Das aber ist klar, daß dem Steigen und Sinken menschliche Tätigkeit zum Grunde liegt; diese ist um so vollkommener, je mehr ihr eine Vorstellung von dem was geschehen soll vorangeht, und ein Typus vorliegt wonach die Tat eingerichtet werden muß, d. h. je mehr sie Kunst ist. Ein großer Teil der Tätigkeit der älteren Generation erstreckt sich auf die jüngere, und sie ist um so unvollkommener, je weniger gewußt wird was man tut, und warum man es tut. Es muß also eine Theorie geben, die von dem Verhältnisse der älteren Generation zur jüngeren ausgehend sich die Frage stellt, Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren? Wie wird die Tätigkeit dem Zweck, wie das Resultat der Tätigkeit entsprechen? Auf diese Grundlage des Verhältnisses der älteren zur jüngeren Generation, was

der einen in Beziehung auf die andere obliegt, bauen wir alles was in das Gebiet dieser Theorie fällt.

Versuchen wir nun, ob wir uns das auf etwas Allgemeines zurückführen und dadurch der geschichtlichen Betrachtung einen wissenschaftlichen Charakter geben können. Isolieren wir uns den einzelnen Menschen in Gedanken vollkommen, und zwar vom Beginn seines Lebens an: so wird er gar nicht bestehen können. Das ist ein allgemeiner Erfahrungssatz. Im Anfange des Lebens ist also ein Übergewicht der äußeren Einwirkungen über die innere Entwicklungskraft. Denken wir uns den einzelnen Menschen isoliert in einer Zeit wo durch äußere Einwirkungen seine Kräfte schon bis auf einen gewissen Grad entwickelt sind: so werden wir es für möglich halten, daß er sich selber helfe. Das aber werden wir nicht annehmen können, daß seine intellektuelle Entwicklung in demselben Grade gedeihen werde wie in der Gesellschaft; ja wir werden sagen müssen, daß der in der

menschlichen Gesellschaft lebende weiter kommen wird als der isoliert stehende, auch wenn dieser an ursprünglicher innerer Kraft weit überlegen ist. Gewiß also scheint festgesetzt werden zu können — weil zum Begriff des menschlichen Geschlechts gehörend —, daß die Differenz zwischen den einzelnen nie so groß ist, daß jemand der Einwirkung von außen ganz sollte entbehren können und doch auf denselben Punkt gelangen wie die anderen in der Gesellschaft lebenden. Die Szenen, welche die Geschichte uns von einzelnen sehr frühzeitig aus der Gesellschaft entfernten Menschen vorführt, sagen uns, daß durch dies Isolieren die Vernunftbildung sehr zurückgehalten worden ist. Ist auch auf solche einzelne Fälle nicht ein besonderer Wert zu legen, und bedürfte es in dieser Beziehung noch genauer Beobachtung: so müssen wir doch behaupten, nicht nur daß jede folgende Generation hinter der früheren sehr zurückbleiben würde, wenn die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere fehlte, sondern auch daß jede Generation von vorn anfangen müßte und etwas tun was vorher schon getan wäre; und es könnte von der Entwicklung des Menschengeschlechts keine Rede sein. Zwar muß jeder einzelne Mensch von vorn anfangen; es kommt aber darauf an, wie bald er dahin gebracht wird, auf die Förderung des menschlichen Berufes auf Erden mitwirken zu können; je mehr dies beschleunigt wird, desto mehr werden die Kräfte zur Entwicklung des Geistes erregt. Dies aber schließt sich schon ganz an die allgemeine sittliche Aufgabe; es ist das Einwirken auf das jüngere Geschlecht ein Teil der sittlichen Aufgabe, also ein rein ethischer Gegenstand. Je weniger wir diese beschleunigende Einwirkung — wobei aber nicht gesagt sein soll, daß sie bloß eine beschleunigende sei — als etwas Geringfügiges ansehen können, und je weniger geringfügig sie ist, je mehr Geistiges schon in der älteren Generation realisiert ist: desto weniger dürfen wir auch diese Einwirkung dem Zufall überlassen. Somit steht die Theorie der Erziehung in genauer Beziehung zur Ethik, und ist eine an dieselbe sich anschließende Kunstlehre.

c) Das Verhältnis der Pädagogik zur Politik

Es bietet sich hier ein Punkt als Parallele dar. Fragen wir, wie lange diese Einwirkung des älteren Geschlechts auf das jüngere fortgesetzt wird: so läßt sich im allgemeinen keine Grenzbestimmung geben. Aber es gibt dann immer auch ein solches Zusammensein zweier der Zeit nach verschiedenen Generationen, in welchem nicht bloß die ältere auf die jüngere, sondern beide miteinander wirken zu einem Ziel. In dem Maße als dieses Zusammenwirken

zunimmt, nimmt die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere ab, und wird am Ende gleich Null. Dann hat die Erziehung aufgehört. Nun aber bildet jede große Masse von Menschen ein gemeinsames geistiges Leben; wo dies bis zu einem gewissen Punkt entwickelt ist, entsteht ein großes lebendiges Ganze — der Staat. Dieser besteht durch nichts anderes fort als durch menschliche Handlungen; denn er ist nur ein Komplex von solchen. Insofern der Staat derselbe bleibt, aber so, daß seine Vervollkommenung nicht ausgeschlossen wird, sondern das geistige Leben sich in ihm steigert: so müssen auch die Handlungen sich gleich bleiben dem Typus nach, aber fortschreiten der Vollkommenheit nach. Dies gemeinsame Leben im Staate ist etwas so Bedeutendes, daß von einer gewissen Ansicht aus⁵ die gesamte sittliche Tätigkeit darin aufgeht; und wenn wir auch diese Ansicht nicht teilen können: so geben wir doch zu, daß in Beziehung auf die richtige Gestaltung und Anordnung des gemeinsamen Lebens im Staate eine Theorie notwendig ist, welche ergibt, wie jenes Ziel zu erreichen, daß der Staat bei dem Wechsel der Generationen fortbesteht und sich in seiner Gesamttätigkeit steigert. Es ist dies die Politik. Beide Theorien, die Pädagogik und die Politik, greifen auf das vollständigste ineinander ein; beide sind ethische Wissenschaften und bedürfen einer gleichen Behandlung. Die Politik wird nicht ihr Ziel erreichen, wenn nicht die Pädagogik ein integrierender Bestandteil derselben ist, oder als ebenso ausgebildete Wissenschaft neben ihr besteht. Je mehr das Gesamtleben im Staate praktisch gestört, theoretisch angesehen mißverstanden ist: um so weniger kann eine richtige Ansicht bestehen in Beziehung auf die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere. Hier haben wir also den Standpunkt, von dem aus wir unsern Gegenstand behandeln wollen. Die Pädagogik ist eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete angewandte Wissenschaft, der Politik koordiniert.

Daß es über das Verhältnis dieser beiden Wissenschaften, über die Politik und Pädagogik, zwei verschiedene Ansichten gibt: das beruht auf dem Unterschied zwischen unserer Zeit als der christlichen und der früheren als der heidnischen. Unsere Zeit, die christliche, kennt außer dem gemeinsamen Leben im Staate noch das Leben in der Kirche. Eins kann dem anderen nicht subordiniert werden; beides muß nebeneinander bestehen. Es gibt eine Menge christlicher Staaten, in denen die Kirche nicht eine, also die Kirche nicht der Staat ist; und wiederum gibt es verschiedene Staaten, in denen die Kirche die eine und selbige, also der Staat nicht die Kirche ist. Die Kirche ist, auch mit Rücksicht auf die Teilung in einzelne Kirchen, ein großes Ganze und gewissermaßen

agogik als ein zusammenhängendes Ganze, das einen wissenschaftlichen Charakter hat, werde aufstellen lassen: so möge man bedenken, daß, wenn auch die sittliche Einsicht im einzelnen ein Wandelbares ist, diese Wandelbarkeit im großen doch mehr zurückertritt. Die größte Verschiedenheit wird immer stattfinden zwischen der Erziehung derer, die in einem Staate leben und für denselben erzogen werden sollen, und solcher Menschen, die noch nicht zu einem Staate zusammengewachsen sind. Daß aber für den Staat erzogen werden solle, darüber ist die Theorie nicht schwankend.

Müssen wir nun doch Grenzen für die Allgemeingültigkeit der Pädagogik ziehen: so haben wir im vorstehenden schon die allgemeinen Punkte gefunden, von denen wir ausgehen. In Beziehung auf den Anfangspunkt treten allerdings diese Grenzen nicht so bestimmt hervor; dagegen liegen diejenigen Grenzen, die vom Endpunkt hergenommen sind, uns klarer vor Augen, weil wir in dieser Beziehung dasjenige, woran anzuknüpfen ist, nämlich die Gemeinschaften, in welche der Mensch selbständig eintreten soll, genau übersehen können.

II. Was hat die Erziehung zu leisten, um Ansprüche auf Gültigkeit zu machen?

1. In bezug auf Idee und Wirklichkeit der sittlichen Lebensgemeinschaften, an die die Erziehung den Menschen abliefern soll

Fragen wir nun in Beziehung auf den Endpunkt der Erziehung für die gegenwärtige Zeit, Was hat die Erziehung zu leisten, um Ansprüche auf Gültigkeit zu machen? Die Erziehung — im engeren Sinne beendet, wenn der Zeitpunkt eintritt, daß die Selbsttätigkeit der Einwirkung anderer übergeordnet wird — soll den Menschen abliefern als ihr Werk an das Gesamtleben im Staate, in der Kirche, im allgemeinen freien geselligen Verkehr, und im Erkennen oder Wissen. In Rücksicht des letzteren könnte man zwar fragen, ob nicht das Erkennen etwas sei, das ganz im Staat und in der Kirche aufgehe und sich nur auf diese Gebiete oder auch auf das gesellige Leben beziehe, so daß es nicht als etwas Selbständiges für sich bestehe? Die Antworten hierüber sind verschieden, je nachdem in der Grundwissenschaft, der Ethik, das Leben organisiert wird. Betrachten wir aber das Erkennen in seinem ganzen Umfange: so ist es ein Gemeingut, es findet in bezug auf dasselbe eine Tradition statt von einer Generation auf die andere, und jeder

über alle christliche Staaten Eine; die Teilung der Kirche lehnt sich nicht an die Staaten, so wenig wie andererseits die Verschiedenheit der Staaten aus dem Begriff der Kirche abgeleitet werden kann. Können wir nun eins von beiden nicht leugnen: so müssen wir beides nebeneinander bestehen lassen. Es ist auch ein Teil unserer sittlichen Aufgabe, daß das Gesamtleben in der Kirche ebenso von einem Geschlecht auf das andere fort und fort erhalten werde, wie das Gesamtleben in dem Staate. Unsere Theorie muß sich gleichmäßig auf beides beziehen.

Wenn wir jetzt die Dignität der Pädagogik so festgestellt haben, daß wir sagen: Wegen der großen Bedeutung der Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere bedürften wir einer Theorie, um in der Praxis die Regeln danach abzumessen; und diese Theorie hängt ebenso genau mit dem ethischen System zusammen wie die Tätigkeit selbst, die das ältere Geschlecht ausübt, mit der allgemeinen sittlichen Tätigkeit: so haben wir die Aufgabe unserer Wissenschaft nur sehr im allgemeinen, nur der Form nach, festgestellt. Wir wissen bloß, es gibt eine Entwicklung der früheren Generation auf die spätere; dafür bedürften wir einer Theorie, einer Kunstlehre.

muß auch in diesem Gebiete seine Stelle einnehmen. Alles aber, was man außer den genannten Gemeinschaften anführen könnte, wenn man anders von dem gegebenen Zustande ausgeht, würde doch in eines oder das andere dieser Gebiete hineinfallen.

Wenn wir aber nun auch annehmen, daß im allgemeinen mit diesen vier Gebieten uns alles gegeben wäre, was die Erziehung zu bewirken hat: so müssen wir doch, ehe wir uns entschließen darauf weiterzubauen und alle Regeln danach einzurichten, noch einige Betrachtungen von Wichtigkeit aufnehmen. Wie haben wir es anzusehen, wenn zwischen den verschiedenen Lebensgemeinschaften Widersprüche stattfinden?

a) *Erhaltung und Verbesserung*

Es kommt darauf an, daß zwischen diesen Anforderungen für den Staat, die Kirche, das gesellige Leben und das Erkennen zu erziehen, nicht ein Widerspruch statfinde. Wie oft aber tritt uns das nicht entgegen, daß zwischen den verschiedenen Gemeinschaften eine wirkliche oder scheinbare Disharmonie obwaltet. Denn sowie die Gemeinschaften Staat und Kirche in ein Verhältnis des Mißtrauens zueinander treten, so daß der Staat glaubt, was in der Kirche geschieht gereiche ihm zum Schaden, oder umgekehrt: so setzt dies ein inneres Gefühl von einem Mißverhältnis voraus, es mag richtig oder unrichtig sein. Nicht selten finden wir auch, daß der Staat mit einem gewissen Mißtrauen den freien geselligen Verkehr der Menschen betrachtet. Es liegt auch hier dann ein Widerspruch zum Grunde; ebenso wenn die Menschen sich über den Staat beschweren. Dasselbe zeigt sich auch, wenn wir auf das Verhältnis zwischen Kirche und Wissenschaft auf der einen Seite, und Staat und Wissenschaft auf der andern Seite hinsehen. Was sollen wir hier sagen? Es ist auch hier die wissenschaftliche Ethik, die über jene Widersprüche Aufschluß zu geben hat; denn in dieser muß alles, was die Menschen für sich und in der Verbindung mit anderen zu verrichten haben, aus einem und demselben Prinzip abgeleitet sein; es muß sich auch ergeben, ob diese verschiedenen Zustände dort in dem Prinzip begründet seien oder nicht. Sind sie es, so kann eigentlich kein Widerspruch stattfinden; sie müssen auch zusammengehören. Widersprüche zwischen den einzelnen Gemeinschaften setzen unvollkommene Zustände derselben voraus, und zwar gleichmäßig für alle diese Gebiete. Was sollen wir aber nun beginnen, da wir keine allgemeingültige ethische Wissenschaft voraussetzen können? Die allergrößten Differenzen zeigen sich uns, Bald wird gesagt, der Staat ist das wahrhaft Organische, der Inbegriff aller sittlichen

Anstalten; bald, der Staat ist ein notwendiges Übel¹⁵. Allein mögen die Ansichten noch so verschieden sein, die Systeme der Sittenlehre noch so weit auseinandergehen: wir halten uns an unser innerstes Bewußtsein von der Wahrheit der menschlichen Natur. Gesetzt auch die wissenschaftliche Ethik wäre noch nicht bis zu dem Punkte gelangt, daß sie uns eine klare und gewisse Auskunft über die verschiedenen sittlichen Lebensgebiete und deren gegenseitiges Verhältnis geben könnte: so ist doch das Bestreben, diese sittlichen Verhältnisse wissenschaftlich zu gestalten, eine Gewährleistung für die Wahrheit und die Notwendigkeit der Aufgabe. Was der wissenschaftlichen Darstellung fehlt, muß der Glaube supplieren¹⁶, der aber auch hier nichts anderes ist als das lebendige innere Bewußtsein von der Wahrheit des Strebens, die sittlichen Gemeinschaften zu gestalten der Idee des Guten gemäß. Eine wahrhaft sittliche Tätigkeit ist dieses Streben; daß es aber bis jetzt nur die verschiedensten, abweichendsten Ansichten und Systeme hervorgerufen hat, beweiset nur, daß das Streben selber noch nicht vollendet ist und sein Ziel noch nicht erreicht hat. Die Aufgabe, eine zusammenstimmende Darstellung aller sittlichen Verhältnisse, aller sittlichen Richtungen zu geben, in der alle Differenzen ausgeglichen werden, muß gelöst werden können. Die verschiedenen Gebiete menschlicher Gemeinschaft würden übereinstimmend sein, wenn sie ihrer Idee entsprächen.

Wenn nun solche Mißverhältnisse stattfinden, was ist dann die Aufgabe der Pädagogik? Sagen wir, die Erziehung soll die heranwachsende Jugend so ausbilden, daß sie tüchtig ist und geeignet für den Staat wie er eben ist: so würde dadurch nichts anderes geleistet werden als dieses, die Unvollkommenheit würde verewigt und durchaus keine Verbesserung herbeigeführt werden. Die ganze jüngere Generation würde mit ihrem ganzen Wesen und vollkommener Zustimmung in diese Unvollkommenheit eingehen, und wir wären wiederum in einem neuen Widerspruch. Unsere Theorie erscheint dann als ein Ausfluß der Theorie, nach der die freie menschliche Tätigkeit gehemmt wird; und es würde unserer Theorie diese Formel aufgeprägt sein, Damit die jüngere Generation zur Zufriedenheit mit dem Bestehenden hingeletet werde, soll sie nie den Wunsch empfinden, die Unvollkommenheit zu verlassen. — Wollen wir das Entgegengesetzte annehmen und ausgehend von dem Bewußtsein der Unvollkommenheit sagen, das Ziel der Pädagogik sei, daß jede Generation nach vollendeter Erziehung den Trieb und das Geschick in sich habe, die Unvollkommenheiten auf

allen Punkten des gemeinsamen Lebens zu verbessern: dann kommen wir wieder in das Unbestimmte hinein, von dem fernzubleiben unsere Aufgabe ist. — Können wir die Erziehung auf das Bestehende richten und an dasselbige anknüpfen: so haben wir eine bestimmte Basis und Punkte zum Anknüpfen. Dazu kommt noch dieses, daß diese Formel vielerlei Gefährliches in sich schließt. Denn wenn man es darauf anlegt, die Jugend zu lauter Reformatoren zu erziehen: so steht das wieder in dem grellsten Widerspruch damit, daß sie selbsttätig in das Bestehende mit hineingezogen werden und vielleicht auf die gefährlichste Weise eingreifen. Wir müssen also beides miteinander vereinigen; und nur auf diese Weise können wir die richtige Auflösung finden. — Das Erhalten und Verbessern scheint allerdings gegeneinander zu streiten; aber dieses ist doch nur der Fall, wenn man beim toten Buchstaben stehenbleibt. So wie wir aber auf das Leben sehen und diese Formel durch die Anschauung uns entwickeln: so sehen wir, daß beides immer zusammenbesteht, wenn auch freilich unter entgegengesetzten Beziehungen. Es kommt zuweilen so zu stehen, daß das Verbessern, insofern es zugleich zerstörend ist, das hervorragende, das Erhalten das zurücktretende ist. Es ist das, was wir das Revolutionäre nennen. Die entgegengesetzte Form ist die, wo das Erhalten das hervorragende ist und das Verbessern als Zerstören nur im einzelnen hervortritt. — Halten wir uns an die Anschauung, wie das Leben sie ausbietet: so müssen wir sagen, in der Natur ist ein beständiges Zerstören; je mehr sich das Verbessern daran anschließt, desto näher steht es dem Erhalten, so daß die entgegengesetzte Form, wo das Zerstören überwiegend auftritt, das Revolutionäre, nicht nötig wird; je mehr sich das Verbessern an das Erhalten anschließt, desto geringer ist seine Differenz von dem Erhalten. So können wir sagen, die eigentliche Aufgabe sei, alles Unvollkommene so zu verbessern, daß die entgegengesetzte Form des Revolutionären gar nicht zum Vorschein komme. Wo es dennoch geschieht, da hat dies immer seinen Grund in dem Unsittlichen was vorhergegangen ist. Wäre von Anfang an sittlich gehandelt worden, so würde das Revolutionäre nicht hervorgetreten sein. So wollen wir also die Formel stellen, Die Erziehung soll so eingerichtet werden, daß beides in möglichster Zustimmung sein, daß die Jugend tüchtig werde, eintreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig, in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen. — Je vollkommener beides geschieht, desto mehr verschwindet der Widerspruch.

b) *Vollkommenheit und Unvollkommenheit des gesellschaftlichen Zustandes*

Ich kann mich hiervon nicht trennen, ohne noch etwas über die eigentliche Bedeutung unserer Theorie hinzuzufügen. Lassen Sie uns an eine Erscheinung aus alter Zeit anknüpfen, dann auf die jetzige übergehen. Platon in seiner Republik hat seinen ganzen Staat auf die Erziehung gebaut, so daß alles übrige, alle Verwaltung und Gesetzgebung eigentlich ganz hinter jene zurücktritt. Er stellt die Regel auf, wenn in einem Staate die Erziehung gehörig organisiert sei: so brauche man sich um weiter nichts zu kümmern. Dabei geht er davon aus, daß gerade durch die Erziehung bewirkt werden solle, daß in seinem Staat keine Veränderungen vorgehen, sondern der Staat bleibe wie er, einmal richtig organisiert, eben ist. Würde die spätere Generation nach denselben Regeln erzogen wie die frühere, so würde alles in denselben Zustände bleiben¹⁷. Das setzt freilich voraus, daß Platon auch die ethische Wissenschaft als vollendet gedacht hat; wenigstens fingiert er es so¹⁸. Wenn die Idee des Staates so aufgestellt ist, daß sie der Idee des Guten vollkommen entspricht: so ist jenes Verfahren, das Platon aufstellt, auch ganz richtig und zweckmäßig. Ebenso aber mußte Platon auch noch annehmen, daß immer das gleiche Verhältnis sein werde zwischen solchen, die regieren, und solchen, die ihren Stand im Gehorchen einnehmen; und daß die dem Menschen einwohnende Kraft dieselbe bleibt¹⁹.

Nimmt man also an, daß die ethischen Wissenschaften vollendet seien, und setzt man voraus, daß die Anlagen der menschlichen Natur konstant bleiben und daß der Staat anzusehen sei als das Ganze aller menschlichen Tätigkeiten in sich schließend: dann ist allerdings Platons Ansicht die richtige. Wir aber können freilich in vieles nicht einstimmen. Das wesentlich Unterscheidende bei uns ist dieses, daß der Staat nicht mehr so schlechthin der Inbegriff aller menschlichen Tüchtigkeit ist; dann aber auch, daß kein Staat so isoliert ist, wie der platonische gedacht wird. Dennoch möge Platons Ansicht, von uns wohl beachtet, uns den Weg bahnen, die eigentliche Bedeutung unserer Theorie hervorzuheben. Denken wir uns die ethische Wissenschaft vollendet, und die Idee von Staat, Kirche, geselligem Leben und die Idee des Wissens wieder vollendet; setzen wir auch — wenn doch bei der Verschiedenheit der Menschen Eine Form des Staates nicht aufgestellt werden kann — die Modifikabilität²⁰ voraus; nehmen wir zugleich an, es sei das Maß zwischen der jede Gemeinschaft zusammenhaltenden Kraft und dem Wechselverhältnis der einzelnen Gemeinschaften untereinander reguliert und nach den verschiedenen Rassen der Menschen alles geordnet, so daß alles, was die Menschen ausrichten,

mit der Idee des Guten übereinstimmen muß: werden wir dann nicht dasselbe sagen müssen, daß die Erziehung die Hauptsache sei und in ihr alles zusammengefaßt werde? Und dagegen vorausgesetzt die Unvollkommenheit in allen Gebieten; vorausgesetzt, daß durch die Erziehung die beiden Richtungen, das Erhalten und das Verbessern, in die möglichste Harmonie gebracht werden: so wäre wiederum nichts nötig als die Erziehung; es müßte schon durch sie eingeleitet sein, daß alle menschlichen Verhältnisse von einer Generation zur anderen fortwährend sich vervollkommen. Alles, was als Gegenwirkung des Ganzen erscheint, würde überflüssig; es gäbe keine unregelmäßigen Zustände, keine Bevormundung wäre nötig, weil jeder in Übereinstimmung mit dem Ganzen sein würde infolge der Erziehung; ein jeder würde den Ort einnehmen, den seine Neigung und der Wunsch des Ganzen ihm anweist. Mit einem Wort, die Sache von dieser Seite angesehen, es ist die Theorie der Erziehung, das Prinzip, wovon die Realisierung aller sittlichen Vervollkommenung ausgehen muß. Für das menschliche Leben, für die gesamte menschliche Bildung gibt es nichts bedeutenderes als Vollkommenheit der Erziehung. Die Fehler in der Erziehung bestärken die menschlichen Unvollkommenheiten. Würde man in der Erziehung nicht mehr den richtigen Weg verfehlen: so würden alle Schwierigkeiten, die sich in allen Gebieten der menschlichen Gemeinschaften so leicht efinden, verschwinden. Es stellt sich uns das Bild eines solchen geordneten Daseins am klarsten vor Augen, wenn man von solchen isolierenden Fiktionen ausgeht wie Platon; aber man kann eigentlich die Anwendung auf jeden menschlichen Zustand machen.

Stellen wir uns auf einen ganz andern Punkt, so kommen wir zu demselben Resultat. Unter solchen Massen der Menschen, in welchen noch das Minimum der Entwicklung ist, finden wir eigentlich gar keine Erziehung, sondern nur ein mechanisches Einwirken ohne Bewußtsein, ohne bestimmte Richtung, ohne ein ideales Prinzip. In allen unkultivierten Zuständen ist die Nachahmung der Leiter, der die spätere Generation in dieselben Zustände hineinführt, in denen die früheren waren. — Wir können noch ein anderes Verhältnis hinzusetzen. Wenn wir uns auf den Standpunkt allgemeiner Verwirrung und Auflösung aller sozialen Bande stellen, und über die Ursache der Entstehung eines solchen anarchischen Zustandes nachdenken: so finden wir eine unendliche Menge von Kleinigkeiten, die an sich in keinem Zusammenhang stehen, und jede für sich genommen scheint nicht dafür angesehen werden zu können, etwas gewirkt zu haben. Aber wir müssen sagen, wenn nicht seit längerer Zeit solche verkehrte Einwirkungen der einen Generation auf die andere stattgefunden hätten: so wür-

den dergleichen Verwirrungen und eine so plötzliche Veränderung nicht eingetreten sein. Den Verkehrtheiten liegen verkehrte Einwirkungen zugrunde.

Auf alle Weise stellt sich uns demnach, indem wir auf das Ziel der Erziehung achten, die größere Bedeutung unserer Aufgabe vor Augen. Es beruht alle wesentliche Förderung des ganzen menschlichen Lebens auf der Erziehung. Aber mit der hohen Bedeutung der Aufgabe haben wir uns nur auch die große Schwierigkeit derselben gezeigt; und es geht daraus hervor, daß die gewöhnliche Behandlung unseres Gegenstandes, zufolge der man häufig nur auf Kleinigkeiten und Einzelheiten sein Augenmerk richtet, mit der Würde und der Bedeutsamkeit der eigentlichen Aufgabe nicht übereinstimmt, und daß dieselbe auf eine ganz andere Weise aufgefaßt werden muß, wenn das in der Theorie soll geleistet werden, was man von ihr erwartet.

c) *Ertüchtigung für die Aufgaben der Gemeinschaft und Entwicklung der persönlichen Eigentümlichkeit (universelle und individuelle Richtung der Erziehung)*

Der Staat als ein Geistiges hat zu seiner Basis die Nationalität als das Physische. Das ist die Regel, von der es freilich auch Ausnahmen gibt, einerseits wenn die eine Nation in verschiedene Staaten zertrennt ist, andererseits wenn mehrere physisch verschiedene Völkerschaften zu einem Ganzen verbunden sind. Nun haben wir schon die Frage aufgestellt, inwiefern dem Menschen überhaupt etwas Bestimmtes angeboren werde oder nicht, was der Erziehung Schranken setzt; wir nannten als solches vorzüglich die nationale Konstitution. Jetzt müßten wir die Sache so stellen, das Angeborene oder Nichtangeborene aus dem Spiele gelassen: so ist doch auf jedem Punkte, wo die Erziehung beginnen kann, immer eine nationale Bestimmtheit für den Staat gegeben. Dies ist hier nun besonders anzuwenden. Wir gingen bis hierher davon aus, daß der einzelne für einen bestimmten Staat zu erziehen sei; nun aber müssen wir eigentlich eingestehen, daß die Erziehung immer schon Volkstümlichkeit, also Zugehörigkeit zu einem bestimmten Staate, bis auf einen gewissen Grad entwickelt, oder doch die Anlage zu einer bestimmten Volkstümlichkeit vorfinde. Wenn aber Staat und Volkstümlichkeit immer zusammengehören, und jener das Geistige repräsentiert so wie diese das Physische: so müssen wir sagen, die Erziehung habe immer schon in dem einzelnen eine Bestimmtheit sowohl für das Ethische als auch für das Physische, und eine Neigung zum Leben im Staate voraussetzen. Was also früher als Endpunkt von uns bezeichnet worden ist, das wird hier in anderer

Beziehung als Anfangspunkt gesetzt²¹. Was aber wird von hier aus als Endpunkt der Erziehung aufgestellt werden können? — Wenn wir den Menschen in seiner persönlichen Vollkommenheit betrachten am Ende der Erziehung: so muß jeder einzelne in dem Ganzen durch eine eigentümliche Bestimmtheit sich von allen anderen, wenn auch nur graduell, unterscheiden, so daß der Grad, in welchem er persönlich eigentümlich ausgebildet ist, zugleich das Maß für die Vollkommenheit seiner Entwicklung überhaupt ist; so wie auch die größere oder geringere seltener oder häufiger hervortretende Eigentümlichkeit der einzelnen in einem Volke den Maßstab für die Bildungsstufe des Volkes gibt. Wenn die persönliche Eigentümlichkeit in einem Volke noch zurücktritt: so steht dasselbe auch auf einer untergeordneten Stufe der Entwicklung. Dies gilt auch von den einzelnen Abteilungen des Volkes. — Von dem hier aufgestellten Gesichtspunkt aus werden wir sagen müssen, Das Ende der Erziehung ist die Darstellung einer persönlichen Eigentümlichkeit des einzelnen. Wir haben aber nun dieses mit dem was wir zuerst als Endpunkt der Erziehung fanden zu vereinigen. Vermöge des ersten sagen wir, Die Erziehung soll den einzelnen ausbilden in der Ähnlichkeit mit dem größeren moralischen Ganzen, dem er angehört. Der Staat empfängt aus den Händen der Erzieher die einzelnen als ihm analog gebildet, so daß sie in das Gesamtleben als in ihr eigenes eintreten können. Vermöge des anderen sagen wir, Die Erziehung empfängt schon den einzelnen in dieser dem Staate homogenen Bildung, und soll in demselben ein eigentümlich ausgebildetes Einzelwesen darstellen. So gestellt wird niemand zwischen beiden einen Widerspruch finden. Die Volkstümlichkeit ist zwar als Anlage gegeben, die sich von selbst entwickelt, aber nicht so, daß die Einwirkung durch Erziehung überflüssig wäre; die persönliche Eigentümlichkeit aber kann keinesweges willkürlich aufgepropft werden, sondern man kann nur den Indizien, welche allmählich sich manifestieren, nachgehen. So teilt sich das Geschäft der Erziehung in die mehr universelle und die mehr individuelle Seite. — Wie diese beiden Aufgaben der Erziehung sich zueinander verhalten, ob sie gleich seien, oder die eine der anderen überzuordnen, dazu haben wir nicht alle Data der Entscheidung. Wir könnten höchstens die Sache skeptisch entscheiden. Wenn man davon ausgeht, daß das Physische, die Volkstümlichkeit, worin zugleich ein Psychisches liegt, in dem Menschen schon gegeben ist, und daß er zu gleicher Zeit von diesem eben ganz umgeben ist und darin sich bewegt: so kann man sagen, hier sind der unabsichtlichen Einwirkungen, die diesen Einfluß befördern, schon so viele, daß die Erziehung nicht

besonders darauf sich zu richten braucht, und dies also unterordnen kann. Bedenken wir dagegen, wie viele Menschen eines Volkes überwiegend nur als Masse erscheinen ohne Eigentümlichkeit: so sieht man, wie der menschlichen Trägheit durch die Erziehung muß entgegengewirkt und der Herausbildung der Eigentümlichkeit zu Hilfe gekommen, dem Übergewicht des Homogenen durch Erregung des Individuellen das Gleichgewicht gehalten werden. Auf der anderen Seite ließe sich folgendes sagen, Weil die persönliche Eigentümlichkeit nicht willkürlich kann eingepflanzt werden, und sehr schwer und spät erkannt wird: so würde es vergeblich sein die Erziehung darauf zu richten; man müsse nur negativ wirken, daß der Natur kein Hindernis in den Weg gelegt werde; der Natur sei demnach freier Lauf zu lassen. Dagegen vertrage die Erziehung für die Gemeinschaft eine große Menge von Tätigkeiten und Resultate von Tätigkeiten, so daß eine positive Unterstützung von seiten der Erziehung sehr notwendig werde, wenn dieses alles solle geleistet werden. — In jedem dieser Gesichtspunkte liegt etwas wahres, und wir werden nach der jetzigen Lage der Sache weder das eine noch das andere verwerfen können; wir müssen entweder beides kombinieren oder teilen und sagen, das eine wird richtig sein für einige Gegenstände der Erziehung, das andere für andere.

2. In bezug auf Gleichheit oder Ungleichheit der gesellschaftlichen und natürlichen Erziehungsbedingungen

Es bringt uns dies aber auf eine Frage, die auch erst entschieden werden muß, wenn die Theorie in ihrer Anwendbarkeit weiter fortgeführt werden soll für die beiden Gebiete, die universelle und individuelle Richtung der Erziehung, nämlich auf die Frage, Sind die Menschen in Beziehung auf die universelle und individuelle Richtung der Erziehung gleich oder ungleich²²? das heißt, ist in einem Volke das Verhältnis jedes einzelnen zum geistigen Zusammenhang des Volkes oder zur Idee des Staates ein gleiches oder ungleiches? Und auf der anderen Seite, ist das Verhältnis jedes einzelnen zur Idee der individuellen Persönlichkeit dasselbe oder verschiedene? Wenn wir in Rücksicht auf beides uns für die Identität erklären: so stellen wir ein System ursprünglicher Gleichheit für alle Menschen auf. Erklären wir uns für die Ungleichheit: so stellen wir eine Aristokratie des geistigen Vermögens und der geistigen Bildsamkeit auf. Wir behaupten dann, daß es nicht möglich sei, daß der eine in jeder Beziehung dieselbe Stufe erreichen könne wie der andere. Danach gäbe es, wenn wir zuerst auf die universelle Seite der Erziehung achten, im Volke zwei

agogische Anstrengung zu richten sei, die Begünstigten noch mehr begünstigen, damit das Resultat recht bedeutend werde? Oder soll die Erziehung den äußeren Verhältnissen entgegenwirken? Das eine wäre das aristokratische Prinzip, das andere das demokratische. Im ersten Fall, nach dem aristokratischen Prinzip, würde kein Unterschied sein, ob die Differenzen angeboren seien oder durch äußerliche Verhältnisse entstanden. Die schon vorhandenen Ungleichheiten, gleichviel woher entstanden, würden immer von neuem in der jüngeren Generation auch sich entwickeln oder auch gesteigert werden. Dann aber ist auch die Ungleichheit vorausgesetzt. Wollte man dagegen nach dem demokratischen Prinzip bewirken, daß alle nach vollendeter Erziehung gleiche Tüchtigkeit für den Staat, die Kirche errungen hätten: so würden sich diejenigen übel befinden, die auf eine höhere Stufe vorbereitet auf eine niedere zurückgewiesen werden müßten. Es bleibt also — auch bei Annahme der Gleichheit — nichts übrig, als daß die Erziehung die äußeren Verhältnisse gewähren lasse, nur dürften nicht einzelne gegen die Beschaffenheit ihrer Natur durch die Macht der Verhältnisse bestimmt werden. Die Erziehung soll nie gegen die ursprüngliche Anlage im Menschen einwirken, nur hemmend was der Idee des Guten widerspricht.

Was entstehen für unsere Aufgabe für Resultate aus der Voraussetzung der Ungleichheit? Zwei Fälle sind denkbar, wenn wir von der Voraussetzung einer allen äußerlichen Verhältnissen und der Erziehung vorangehenden Ungleichheit ausgehen. Die Ungleichheit nämlich kann angeboren sein, aber auf eine persönliche Weise: sie kann aber auch angeboren sein und zugleich angestamm^t3. Der große Unterschied zwischen diesen beiden Fällen leuchtet schon ein, wenn man auch nur dieses erwägt, daß die Annahme, die angeborene Ungleichheit sei bloß persönlich, die Aufgabe hervorruft, die Verschiedenheit so bald als möglich zu erkennen. Die andere Voraussetzung dagegen macht es sich bequemer; denn sind die Differenzen angestammt: dann kennt man sie im voraus, und weiß, daß Menschen aus dieser oder jener Klasse durch ihre Geburt schon zu einer niederen oder höheren Stelle bestimmt sind. Die Schwierigkeit in Beziehung auf die Theorie ist dann gehoben, und es kann von Anfang an eine Sonderung der zu Erziehenden, eine verschiedene Erziehung eintreten. — Es fragt sich, ob wir aus beiden Voraussetzungen nicht etwas allgemeines entwickeln können, so daß die Voraussetzungen an sich als gleichgültig dann sich ergeben auf pädagogischem Gebiete. Die Pädagogik kann doch nicht physiologisch entscheiden über die eine oder andere Voraussetzung; wäre aber für jede Voraussetzung ein verschiedener Weg einzu-

schlagen: so wäre das noch eine größere Beschränkung der Allgemeingültigkeit unserer Theorie, weil die Theorie, begründet auf die Annahme einer angeborenen nicht angestammten Ungleichheit, nicht in einem Gemeinwesen Geltung haben könnte, in welchem die andere Voraussetzung herrschend ist.

Indem wir aus beiden Voraussetzungen heraus das Allgemeine zu entwickeln suchen, wollen wir jede für sich aufstellen. Zuerst — angenommen, die Ungleichheit sei angestammt.

b) Angestammte (standesbedingte) oder bloß persönlich angeborne (natürliche) Unterschiede

Wenn wir die Geschichte im allgemeinen betrachten: so finden wir häufig in kleineren und größeren Staaten einen Übergang von der Voraussetzung der Ungleichheit zur entgegengesetzten Voraussetzung der Gleichheit; aber immer diesen Übergang, nicht umgekehrt. Wohl hat auch das Umgekehrte stattgefunden, daß aus der Gleichheit Ungleichheit hervorgegangen ist; das liegt aber jenseits der Geschichte. Und Übergang der Voraussetzung der Gleichheit in die der Ungleichheit ist es nicht, wenn ein kleiner tüchtiger Menschenstamm, der für sich zuerst gelebt hat, nun, entweder weil sein Wohnplatz ihm zu enge geworden ist, oder den Wohnsitz zu verlassen gedrängt, sich einen anderen sucht und einen fremden Stamm sich unterwirft. Sondern dieses ist Verbindung zweier angestammten Ungleichheiten. Fast überall beruht die Voraussetzung einer angestammten Ungleichheit auf einem solchen Grunde, auf der Verschmelzung zweier Völker mit verschiedenen Rechten. Solange nun eine solche Ungleichheit besteht, ist die Organisation des Staates und die ganze Erziehung auch auf diese Ungleichheit berechnet. Aber immer tritt später oder früher eine Zeit ein, in der diese Voraussetzung sich verliert und der Gegensatz allmählich sich ausgleicht. Eine solche Veränderung wird immer gegen den Willen des herrschenden Stammes geschehen; aber wenn sie dennoch erfolgt: so setzt das voraus, daß sie eben ein sehr starkes natürliches Fundament haben muß. Dies deutet darauf hin, daß auch hier ein bedeutendes Gewicht des geistigen Prinzips über die Natur sich zu erkennen gibt. Durch das geistige Prinzip sind die beiden der Abstammung nach im Staate ungleichen eins geworden. Die Identität des geistigen Prinzips trägt den Sieg davon über die natürlichen Differenzen. — Wenn wir bedenken, was für Reibungen aus diesem Prozeß in dem Staate entstehen, ehe er auf diese Weise sich vervollkommenet, und wieviel zerstörtes Leben dazwischen tritt, ehe eine solche Umbildung sich wirklich ergeben kann: so wird jeder gestehen, es sei von Wichtigkeit, ein Verfahren zu wählen, durch welches die Perturbationen vermieden werden und die Umbildung ohne Widerstreben all-

mäglich zustande kommt. Es ist nicht zu leugnen, daß in sehr vielen Staaten, wo große und bestimmte Differenzen in der Gesellschaft stattfinden, eine große Neigung ist, nicht nur diese Ungleichheit als angestammt anzusehen, sondern auch darauf zu halten, daß die einmal gesteckten Grenzen nicht überschritten werden. Es ist dies in vielen einzelnen Fällen schon so weit gegangen, daß man bestimmt verboten hat, der Jugend, die zu einer anderen Klasse gehört, gewisse Kenntnisse mitzutellen, weil sie doch davon keinen Gebrauch machen könnte. Das heißt freilich den einzelnen Menschen seinem Verhältnis zum Staat aufopfern. Kann ja doch der einzelne Mensch, auch ohne für den Staat die Kenntnisse nötig zu haben, für sich selbst mannigfach gebrauchen, was durch Erziehung sein Eigentum geworden ist. Wo diese Ansicht herrscht, da findet sich dann auch überall eine starke Opposition in dem Maß als ein Fortschreitungs-system in der Masse ist; die niedere Klasse ringt dann desto stärker nach dieser verbotenen Ausbildung des Geistes. Dazu kommt noch eine andere Erscheinung. Wenn der Staat von der Voraussetzung der angestammten Ungleichheit ausgeht: so erregt dies bei den dadurch Begünstigten Gefallen, und diese geraten leicht in den Wahn, daß die Erziehung bei ihnen weniger zu tun habe, und daß alles aus der angestammten Vortrefflichkeit herkomme. Freilich entsteht dann die Notwendigkeit, daß der Staat zuletzt die größere Tüchtigkeit da nehme, wo er sie findet; und dadurch gerät er mit sich selbst in Widerspruch. Dieser Widerspruch gibt dann dem ganzen Staate und dem bürgerlichen Leben mehr oder weniger einen revolutionären oder anarchischen Charakter. Soll dieses nun vermieden werden: so kommt alles darauf an, wieviel Spielraum man der öffentlichen Erziehung gibt, und wie von Anfang an die Ungleichheit behandelt wird. Denkt man sich, daß in einem solchen Staate, der aus ungleichen Elementen zusammengewachsen ist, von vorn herein nach dem Kanon, die Ungleichheit solle so behandelt werden, daß sie allmählich verschwinde, verfahren würde: so würden jene Reibungen nicht eintreten können. Die Lösung einer großen politischen Aufgabe liegt in nichts anderem als der richtigen Organisation der Erziehung; alles Revolutionäre aber in der unrichtigen Organisation derselben. So tritt uns hier nicht allein wiederum die hohe politische Wichtigkeit der Pädagogik entgegen; sondern wir haben uns auch überzeugt, daß bei Voraussetzung der angestammten Ungleichheit doch als allgemeingültiges Resultat dieses sich ergibt, die Ungleichheit könne durch das geistige Prinzip besiegt werden, und sie solle aufhören, um nicht revolutionäre Zustände hervorzurufen.

Wir fügen noch eine andere Betrachtung hinzu. Wenn wir uns noch einmal auf den Standpunkt einer solchen politischen Ungleichheit stellen und zwar in die höhere Klasse hinein, und uns in dieser dieselbe Gesinnung permanent denken, wodurch der Staat entstanden ist, nämlich das Streben die anderen zu unterjochen: so würden wir allerdings eine andere Formel auffinden können, durch welche die Reibungen vermieden werden und die Umbildung nicht zustande kommt. Der Staat wird in dieser bestimmten Form fortbestehen können durch dasselbe Prinzip, welches ihn gebildet hat; er wird erhalten werden können durch dieselbe Kraft, die ihm und der höheren Klasse die niedere unterworfen hat. Dann wird freilich auch die Fortbildung gehemmt; denn der eine Teil erhält fortwährend den anderen in Unterdrückung, und dieser bleibt in dem Bewußtsein, daß er sich dieser Unterdrückung nicht entziehen kann. Wir wollen nun der Voraussetzung angestammter Ungleichheit treu bleiben und sagen, in der unteren Klasse sei wirklich weniger politische Kraft. Je größer dieser Unterschied ist: desto leichter wird der Zustand der Unterdrückung fortbestehen können; je geringer: desto klüger. Das Extrem gedacht: dann sind die einen vollkommen im Stande der Sklaverei, nicht bloß ohne bürgerliche, sondern auch ohne persönliche Rechte. Allein dann ist auch der Widerspruch, der allen aus Ungleichheiten, welche im Staate als angestammte fortbestehen sollen, hervorgegangenen Zuständen zugrunde liegt, zutage getreten. Der Widerspruch aber liegt darin, daß man sagen muß, Ist der Staat als Einheit betrachtet etwas Gutes und Tüchtiges: so wird er sich auch als Einheit geltend machen, d. h. es wird von dem Wesen des Staates, von dem Leben des Ganzen auch etwas in die geringeren niedrigeren Elemente hineinkommen. Soll die Ungleichheit bestehen: so muß dieses ganz vermieden werden, und der geringere Stand darf keine anderen als persönliche und höchstens häusliche Rechte haben, und garnicht in das politische Leben kommen. Darin liegt allerdings die völlige Sicherheit. Aber ohne die Ungleichheit bis auf diesen Punkt zu treiben, kann man nicht die Hoffnung haben sie zu erhalten: man müßte sonst dem Staat eine Unkräftigkeit zuschreiben. Wir sehen also, der Kanon, die angestammte Ungleichheit, soll als verschwindend behandelt werden, ist mit dem Glauben an die politische Kraft eins und dasselbe. Denn die Ungleichheit wird nur dann nicht verschwinden, wenn die unteren Klassen durchaus keine Einwirkung von dem Ganzen erfahren.

Gehen wir von dem anderen Fall aus, von einer bloß persönlich angeborenen Ungleichheit, und beachten hier, daß die Erziehung weder den natürlichen Einwirkungen der äußeren Verhältnisse

noch der inneren Kraft in den einzelnen entgegenarbeiten dürfe, sondern sich mit diesem allen in Harmonie zu setzen habe, damit ein jeder werde, was er könne: so ist wohl leicht einzusehen, daß alle Ungleichheit, welche im gemeinsamen Leben besteht, insoweit nicht durch die Erziehung hinwegzuschaffen sein wird, als sie die Folge persönlich angeborener Verschiedenheit ist und eine Differenz geistiger Kraft voraussetzt; was aber im Staate besteht als Wirkung der noch fortdauernden angestammten Ungleichheit, das ist für die Erziehung nur ein solches äußeres Verhältnis, das verschwinden soll. Dies kann aber nur geschehen infolge der inneren Kraft, welche sich auch in den einzelnen entwickelt, die zu der niederen Klasse gehören.

Auf diese Weise sind wir der physiologischen Untersuchung über die Wahrheit der einen oder anderen Voraussetzung überhoben, und haben wirklich für alle diese Fälle und Voraussetzungen etwas allgemeines gefunden, so daß unser Kanon für beide Voraussetzungen der Gleichheit und Ungleichheit, und zwar angestammter oder persönlich angeborener Ungleichheit berechnet, also lauter, Die Erziehung soll in Beziehung auf die zu Erziehenden der inneren Kraft, die in ihnen sich entwickelt, zu Hilfe kommen; aber in Beziehung auf das, was infolge dieser Entwicklung bewirkt wird, die äußeren Verhältnisse gewähren lassen, so jedoch, daß diese, insofern sie charakterisiert sind als Zeichen der angestammten Ungleichheit, behandelt werden als das, was allmählich verschwinden soll. Wenn wir von dem Faktum ausgehen, daß die Ungleichheit der Menschen in dieser Beziehung, d. h. in der intellektuellen Kapazität, verschwindet, sobald die verschiedenen Klassen der Gesellschaft in Berührung kommen: so ist der von uns aufgestellte Kanon moralisch notwendig. Denn es wäre frevelhaft, die Erziehung so anzuordnen, daß die Ungleichheit absichtlich und gewaltsam festgehalten wird auf dem Punkt, auf welchem sie steht. Dies würde eine Hemmung der menschlichen Natur verraten. Was aber der Fortschreitung der menschlichen Natur entgegenwirkt, das streitet auch gegen die Idee des Guten.

gebracht haben; und der Zögling würde in jedem Augenblick als Mensch behandelt werden. Es fragt sich nur noch, ob unsere Lösung auch möglich ist, daß im Anfang die Übung an dem Spiel sei? Diese Frage beantwortet sich aber also. Zuerst, alles was wir unter dem Ausdruck Spiel begreifen, kann doch immer, indem es eine Tätigkeit ist, nur eine Tätigkeit einer bestimmten Funktion oder mehrerer, in Beziehung aufeinander zur Einheit zusammengefaßt, sein. Dadurch sind die Beschäftigungen im Spiel schon an und für sich Übung: weil es ein Gesetz aller menschlichen Tätigkeit ist, daß jede Tätigkeit durch die Wiederholung erleichtert wird. An das was leicht geworden ist knüpft man etwas Schweres an; so wie wir uns in dieser Hinsicht das Spiel als etwas Progressives denken, so erscheint es immer zugleich als Übung. Sodann aber zweitens, jedes Vermögen ist in dem Menschen ein sich entwickelndes, und der Mensch hat nur dann ein vollkommenes Bewußtsein in sich, wenn das Bewußtsein zugleich diesen Charakter an sich trägt und dieses mit ausdrückt³. Ist der Mensch sich der Entwicklung bewußt: so ist das zugleich Befriedigung der Gegenwart und der Zukunft. Nun fängt zwar der Mensch mit der reinen Bewußtlosigkeit an, und die ersten Erscheinungen des Bewußtseins sind rein momentane; sobald aber diese unvollkommene Form verschwindet und das Aneinanderknüpfen der Momente sich zeigt: dann muß auch eine gewisse Vergleichung der mehr oder minder verknüpften Momente sich entwickeln; so muß auch das Bewußtsein sich anschließen, und daraus entsteht das Bewußtsein menschlicher Kräfte als in der Entwicklung begriffen. Sobald also das Spiel seiner Einwirkung nach auch Übung ist: so ist es für den Zögling nichts anderes als die vollkommene Befriedigung seines Bewußtseins in der Gegenwart, denn er ist in dem Spiel sich seiner Kräfte und der Entwicklung seiner Fähigkeiten bewußt.

4. In bezug auf das, was außer der Erziehung auf den Zögling einwirkt (Einheit und Mannigfaltigkeit der pädagogischen Tätigkeit)

Ehe wir nun hiernach weiter die Theorie bilden können, müssen wir noch fragen, inwiefern die pädagogischen Einwirkungen durch eine Einheit sind oder in sich selbst einen bestimmten Grund der Teilung, Vermannigfaltigung enthalten.

Man kann diese Frage aus verschiedenen Gesichtspunkten beantworten. Der Gesichtspunkt, der sich am natürlichsten darbietet, ist der anthropologische, aber gerade hier am ehesten zu übergehen, weil sich die Frage von selbst beantwortet.

Die pädagogische Einwirkung ist auf das ganze Leben des Zöglings gerichtet; und darum ist sie eine Einheit wie das Leben selbst,

zerfällt aber deshalb wie das Leben in eine Mannigfaltigkeit von Funktionen, die unter sich zusammenhängen, deren jede ein Gegenstand der pädagogischen Tätigkeit sein muß. Das nun muß den Grund enthalten zur materiellen Teilung des ganzen Geschäfts. Es müßte das Verhältnis dieser verschiedenen Funktionen in Beziehung auf die Lebenseinheit, inwiefern sie Gegenstand der pädagogischen Einwirkung sind, nachgewiesen werden. Dies wird seine Erledigung erst später finden können²⁹.

Ein anderer Gesichtspunkt ist der, ob und inwiefern die pädagogische Einwirkung eine sei oder in sich selbst verschiedenen in Beziehung auf das, was außer ihr auf den Zögling einwirkt, und also auch auf die Richtung seines Lebens, die unter der Leitung der Erziehung stehen soll³⁰.

*a) Die beiden Formen der pädagogischen Tätigkeit:
Gegenwirkung und Unterstützung der Selbstentwicklung*

Ich habe mich schon des Ausdrucks *Mitwirkung* und *Unterstützung* bedient, welche der Charakter der pädagogischen Einwirkung sei, und dagegen auch von einer *Gegenwirkung* gesprochen. Hier ist der Ort, die Frage, ob es solche verschiedene pädagogische Einwirkungen gebe, aufzunehmen und zu beantworten. Denn wenn sich dieses wirklich so verhält: so bieten sich uns zwei pädagogische Tätigkeiten dar, die einen ganz entgegengesetzten Charakter haben. Sollte der Unterschied keinen Grund haben, so würde auch keine Veranlassung sein zu einer so allgemeinen Teilung.

Denken wir uns den Menschen von seiner Geburt an in der menschlichen Gesellschaft, ohne daß auf ihn absichtliche und zusammenhängende Einwirkungen geübt werden, und also den Eindrücken, die der Moment mit sich bringt, auf eine chaotische Weise überlassen. Diejenigen, welche auf das Gemüt des Zöglings einwirken, sind sich dann selbst keines bestimmten Gesetzes bewußt. In diesem Fall scheint gar keine bestimmte Antwort möglich zu sein, wenn wir fragen, welches Resultat aus diesen Einwirkungen hervorgehen werde. Sind die Menschen, in deren Umgebung der einzelne auf jene Weise allen Eindrücken überlassen ist, auf einer bestimmten Stufe der intellektuellen Ausbildung und sittlichen Impulsen folgend: so wird wohl bei dieser Voraussetzung auch ohne pädagogische Tätigkeit ein günstigeres Resultat entstehen, als wenn eine pädagogische Einwirkung zwar da ist, aber zu kämpfen hat gegen das, was in einem unsittlichen, verbildeten Gesamtzustande auf die jungen Gemüter einwirkt. Der einzige Unterschied würde auf einem bestimmten Gebiete liegen: nämlich das, was auf irgendeine Weise unter den Begriff des Technischen fällt, würde vernachlässigt werden, wenn es keine pädagogische

Einübung gäbe. Denn um es bis zur Fertigkeit zu bringen, ist eine zusammenhängende Anleitung erforderlich. Daher kommt es auch, daß man oft nur das Technische als Gegenstand der Erziehung ansieht. Aber in einem völlig freigelassenen Leben werden, weil die intellektuellen Anlagen auch freigelassen sind, mit der Zeit in dem Menschen Neigungen entstehen; sind diese bis zu einem gewissen Grade erstarkt: so wird der Mensch sich selbst zusammenhängende Übungen einrichten in Beziehung auf die Funktionen, die er besonders entwickeln will, und dadurch auch sich Fertigkeiten verschaffen. Das ist es, was wir das Autodidaktische nennen. Der Hauptunterschied würde darin bestehen, daß, wo sich bestimmte Anlagen in einem Menschen finden, da würden sich diese auch ohne Erziehung entwickeln, aber später als da, wo pädagogische Einwirkungen stattfinden; und nur diejenigen, die solche Anlagen nicht haben, würden zurückstehen.

Nehmen wir aber an, daß die Umgebung nicht auf einer solchen Stufe der Entwicklung stehe: so wird niemand leugnen, daß eine Einwirkung im pädagogischen Sinne notwendig werde. Es könnte ohne eine solche kein günstiges Resultat irgendwie entstehen. Die junge Generation wird eine Abspiegelung von der sittlichen Unvollkommenheit der älteren darstellen; die Unvollkommenheit kommt durch die Nachahmung in sie hinein. Der Mensch fängt immer mit der Nachahmung an: und nur in dem Maß, als sich seine Selbständigkeit entwickelt, findet die Nachahmung ein Gegengewicht in der besonderen Selbstbestimmtheit. Doch ehe dieser Zeitpunkt eintritt, würde die Nachahmung schon Resultate hervorgebracht haben, die hernach von der eigenen Kraft aus sehr schwer würden überwunden werden können.

Wir entnehmen hieraus wenigstens, daß sehr verschiedene Gesichtspunkte für das Geschäft der Erziehung möglich sind. Geht man davon aus, die Erziehung im eigentlichen Sinne würde überflüssig sein, wenn die Gesamtheit auf einem höheren und intellektuellen Standpunkte stände: so würde man sagen müssen, also nur da sei Erziehung notwendig, wo ein niedriger Standpunkt auch Niederes imprimieren könne. Die Erziehung würde sonach nur in dem Gegenwirkung bestehen; sie hätte nur die Aufgabe, dem Unsittlichen entgegenzuwirken und die nachteiligen Einwirkungen der Umgebung aufzuheben; das andere würde dann von selbst entstehen.

Der andere Gesichtspunkt ist dieser. Wenn man davon ausgeht, daß selbst unter den günstigsten Umständen doch wieder ein großer Nachteil eintritt, wenn keine absichtliche Einwirkung erfolgt, und daß jeder Fortschritt von der Übung abhängig ist: so gewinnen wir eine zweite Reihe pädagogischer Tätigkeiten.

Denn denkt man sich den Begriff Übung in seinem ganzen Umfang, so wird man wohl zugeben, daß sich diese nicht bloß auf das technische Gebiet im engeren Sinne beziehe, sondern daß auch überhaupt die ganze freie Tätigkeit als solche durch die Übung erhöht werde. Auch das Selbstbewußtsein ist seiner Natur nach ein im Zusammenleben sich entwickelndes und als solches in die Erziehung tretend. Sowie man dieses festhält, muß man auch zugeben, daß diese Entwicklung durch die Einwirkungen von außen gehemmt und begünstigt werden könne.

So könnte man völlig Entgegengesetztes aufstellen. Die Erziehung kann aller Gegenwirkung überhoben sein, wenn sie im höchsten Grade Unterstützung der Selbstentwicklung dessen ist, was die Seele der menschlichen Natur ausmacht. Sie kann aber auch nur als Gegenwirkung dargestellt werden. — Beide Voraussetzungen haben nicht ihren Grund in dem Sachverhältnis, sondern in der Gesinnung. Wir stellen sie einander gegenüber auf diese Weise: Nach dem einen Gesichtspunkt haben wir die *Maxime*, die Erziehung solle und dürfe nur die Erweckung und die Unterstützung des Guten sein, und zwar in Beziehung auf die Vorbereitung des Hineintretens in die größeren sittlichen Lebensgebiete und in Beziehung auf die Entwicklung der persönlichen Eigentümlichkeit. Die Unterdrückung des Bösen würde dann schon die natürliche Folge davon sein. — Nach dem anderen Gesichtspunkt haben wir die *Maxime*, die Erziehung solle und dürfe nur Gegenwirkung, also Unterdrückung des Bösen sein. Zum Guten in seinem universellen und individuellen Charakter lägen die Keime im Menschen selber und würden sich schon entwickeln, wenn die Erziehung nur vollständige Gegenwirkung gegen das Störende wäre.

Worauf beruht der eigentliche Unterschied dieser beiden *Maximen*? Der einen scheint zugrunde zu liegen die Voraussetzung, daß das Böse angeboren sei; der anderen, daß das Gute angeboren sei. Denn die Theorie, daß das Unterdrücken des Bösen schon die natürliche Folge von der Erweckung des Guten sein würde, setzt offenbar voraus, daß das Böse nur auf sekundäre Weise entstehe. Dagegen die Theorie, daß das Gute sich von selbst entwickeln werde, wenn man das Böse unterdrücke, setzt voraus, daß schon eine natürliche Neigung zum Bösen und zur Aufnahme von Verkehrtheiten vorhanden sei, und dieser müsse man sich entgegenstellen, um sie zu unterdrücken.

Wir können uns auf diese Theorien an und für sich nicht einlassen und die Frage über das Angeborene des Bösen oder des Guten hier nicht entscheiden; sondern wir betrachten die beiden *Maximen* rein in ihrer Beziehung auf das, was

sie für die Pädagogik leisten. Die pädagogische Tätigkeit steht nun aber in besonderer Relation zu dem, was im Zögling ist, und zu dem, was von außen auf ihn einwirkt. Beides können wir im Anfang nicht sondern; es tritt nur allmählich beides auseinander. Erst später erscheint die Persönlichkeit des Züglings als Faktor für sich, bestimmt sich unterscheidend von dem, was als äußere Wirkung auf den Zögling pädagogische Tätigkeit in Anspruch nimmt. Aber wenn dieses geschieht, dann sind jene Gegensätze schon im Gange. Es fehlt auf unserem Gebiete also ein Entscheidungsgrund, für welche Theorie man sich zu erklären habe. Es kann einzelne geben, von denen die eine Voraussetzung allgemeiner richtig wäre, von anderen die andere. Daraus würde nichts anderes sich folgern lassen als dieses, die Erziehung müsse zusammengesetzt sein aus positiven Tätigkeiten, d. h. Mitwirkungen und Unterstützungen dessen, was von innen heraus und von außen hergewirkt wird; aber dann auch aus Gegenwirkungen gegen das Hemmende; und bei diesem wäre ganz gleich, ob es im Zögling primitiv oder abgeleitet wäre. Aber daraus entsteht uns eine neue Schwierigkeit. Wenn wir nämlich annehmen, daß beide Tätigkeiten, die unterstützende und gegenwirkende, ganz voneinander verschiedene Elemente und Momente der Erziehung seien, so kommen wir in vollkommene Ratlosigkeit. Denn in jedem Augenblick kann man das eine tun, aber auch das andere. Finden wir nun kein bestimmtes Gesetz, in welchen Fällen das eine oder das andere zu wählen sei, so verschwindet die Theorie, es tritt die Willkür ein. Die Kombination müssen wir aber machen; denn das Wesen der Erziehung ist in dem Ineinander beider Fähigkeiten: Unterstützen und Gegenwirken müssen zusammen sein; jedes für sich allein erkennen wir als unzulänglich.

b) Ihr Verhältnis zueinander und zu den bereits festgestellten Aufgaben der Erziehung

Dennoch müssen wir ein bestimmtes Verhältnis zwischen beiden finden und eine Regel, welche entscheidet, welches von beiden jedesmal bestimmt eintreten müsse; das ist die wesentliche Aufgabe, die wir zu lösen haben, und die Lösung kann nur theoretisch sein.

Wir schicken etwas Allgemeines voran. Es ist nicht eine ausschließende Aufgabe für die Pädagogik, sondern eine allgemeine ethische Aufgabe, zu bestimmen, wenn verschiedene Tätigkeiten möglich sind, welche jedesmal eintreten müsse. Die sittliche Aufgabe des Menschen zerfällt auch in mannigfache Teile und Tätigkeiten; denn in jedem Moment des Lebens kann ich dieses oder

jenes tun: die Ethik hat eben zu entscheiden, was in jedem Moment das Richtige sei. Wir haben demnach aus der Ethik hier einen Lehrsatz herüberzunehmen: — Die allgemeine sittliche Tätigkeit geht aus dem menschlichen Willen hervor; dieser, als der eigentliche sittliche Trieb aufgefaßt, ist auf die Totalität des Sittlichen gerichtet, nicht auf etwas Einzelnes. Soll nun aber eine Tat zustande kommen, so kann dieses nur unter der Form des Einzelnen geschehen. Wir kommen zu einer bestimmten Tätigkeit, indem wir dem allgemeinen Willen eine Beziehung auf das Einzelne geben. Der allgemeine Wille muß eine besondere Richtung erhalten: und dies geschieht durch bestimmte Anregung, Aufforderung, die als Äußeres erscheint im Gegensatz zu der innersten Kraft des Willens. Jede Handlung ist sonach zusammengesetzt aus zwei Faktoren, einem inneren, einem äußeren. —

Wenn wir dieses auf unser Gebiet anwenden, so haben wir eine allgemeine Entscheidung für alle jene einzelnen Fälle in der Pädagogik. — Wir haben zugegeben, daß die Erziehung immer schon etwas vorfindet in dem Zögling. Dieses aber, was sie vorfindet, ist im allgemeinen und in Beziehung auf den einzelnen Moment die äußere Aufforderung. Betrachten wir das nun im Lauf des Lebens, d. h. in der Form der Zeitlichkeit, des Werdens: so müssen wir sagen: was abgesehen von der Erziehung der Zögling in jedem Augenblick wird, besteht auch aus zwei Faktoren, der inneren Lebenskraft und dem von außen auf ihn Einwirkenden. Das ist das Gegebene, woran die Erziehung anknüpft. Da nun aber im Gebiete der Zeitlichkeit überall, wo eine Duplizität gesetzt ist, ein absolutes Gleichgewicht nicht möglich ist: so wird unter demjenigen, woran die Erziehung immer anzuknüpfen hat, bald mehr die innere Tätigkeit des Zöglings, bald mehr die äußere Einwirkung, die auf ihn geschieht oder geschehen ist, zu berücksichtigen sein. Da aber in der inneren Tätigkeit sowie in der äußeren Einwirkung das Böse und das Gute sein kann: so werden wir als möglich voraussetzen müssen, daß die innere Tätigkeit oder die innere Entwicklung des Zöglings eine Aufforderung enthalte, bisweilen zur unterstützenden, bisweilen zur hemmenden Einwirkung. Ebenso auch mit Beziehung auf die äußere Einwirkung auf den Zögling wird zuweilen eine unterstützende, zuweilen eine hemmende pädagogische Tätigkeit eintreten müssen.

In der Theorie haben wir nun aber nichts anderes zu tun, als die gegenwärtigen und unterstützenden pädagogischen Tätigkeit aufzustellen und deren gegenseitiges Verhältnis nachzuweisen; dem Letzteren selbst haben wir dann zu überlassen, was in jedem Augenblick getan werden solle. Die Theorie

leistet nur den Dienst, welchen das besonnene Bewußtsein überall in der Praxis leistet; denn wo wahre Besonnenheit ist, da wird auch im Leben immer auf den Komplex der Aufgabe gesehen, nicht auf den Augenblick allein.

Diese Schwierigkeit wäre also — und nicht nur für diesen Gegensatz, sondern für jeden ähnlichen — gelöst dadurch, daß wir sagen, was in jedem Augenblick zu tun sei, Unterstützen oder Gegenwirken, das hängt ab von der Aufforderung, die der Moment mit sich bringt.

Wir haben früher eine andere Duplizität entwickelt, und für die Pädagogik die doppelte Aufgabe festgestellt, den Zögling als vollkommen tüchtig, selbständig wirken zu können, an die großen Gemeinschaften des Lebens anzuliefern, aber auch seine persönliche Eigentümlichkeit auszubilden. Diese Duplizität entschieden wir so, daß wir sagten, das eine müsse in dem anderen sein, jede pädagogische Tätigkeit beides, nur in verschiedener Beziehung. Es ist ohne Zweifel von Wichtigkeit zu wissen: wie die beiden Formen der pädagogischen Tätigkeit, Unterstützung und Gegenwirkung, sich zu diesen beiden Aufgaben der universellen und individuellen Richtung der Erziehung verhalten.

Wir müssen voraussetzen, daß in der persönlichen Eigentümlichkeit das Böse nicht könne gesetzt sein. In dieser kann an und für sich nichts sein, was eine Gegenwirkung notwendig macht. Darüber haben wir uns schon von einem anderen Standpunkt aus erklärt³². Wollten wir das Gegenteil behaupten, so würden wir ein ursprünglich verschiedenes Verhältnis der Menschen zum Guten und Bösen annehmen müssen. Dagegen sträubt sich unser Bewußtsein, da dieser Gegensatz dieselbe Allgemeinheit hat wie der Begriff der menschlichen Natur. Die Anlagen eines jeden zur Eigentümlichkeit des Daseins bedürfen gar keiner Gegenwirkung, sie verlangen nur unterstützende Tätigkeit; entgegenwirkend dürfte die Erziehung nur sein gegen das, was die Entwicklung der Eigentümlichkeit hemmt.

Dagegen in dem anderen Gebiete der Erziehung, der Ausbildung des Menschen für die großen Lebensgemeinschaften, findet die Duplizität statt, und zwar vorzüglich die Gegenwirkung. In den großen Gemeinschaften finden wir überall, auch in Beziehung auf die nicht mehr zu Erziehenden, Anstalten, welche Gegenwirkungen gegen das Böse einschließen. Wenn der Staat Strafgesetze aufstellen muß, so hat das seinen Grund darin, daß die Individuen nicht tüchtig genug ihm überliefert werden. Dasselbe gilt von der Kirche in Beziehung auf alles, was Reue und Buße erwecken soll; und ebenso finden wir in Beziehung auf das allgemeine gesellige

Leben allgemeine Prinzipien des Lobes und Tadels, der Billigung und Mißbilligung. Jede Mißbilligung, welche den einzelnen trifft, weist zurück auf die Zeit der Erziehung, während welcher alles, was später störend sein könnte, gehemmt werden mußte. Die Erziehung hat daher diese Gegenwirkung auszuüben, damit, wenn der Zögling in das Leben eintritt, nicht das Gesetz erst ihn zügele. In dieses Gebiet fallen also überwiegend die Gegenwirkungen in der Erziehung, und gar nicht in das andere.

Nun hätten wir noch eine ähnliche Vergleichung aufzustellen. Wir haben oben den Gegensatz zwischen momentaner Befriedigung und Beziehung des Moments auf die Zukunft entwickelt; mit Rücksicht auf diese Duplizität fragen wir, wie die beiden Formen der Erziehung, Unterstützung und Gegenwirkung, sich zur Aufopferung des Momentes verhalten.

Wir sagten, daß im Anfang der Erziehung die Befriedigung des Moments und die Beziehung desselben auf die Zukunft unmittelbar ineinander seien; je mehr sich die Erziehung ihrem Endpunkt nähert, desto mehr verschwinde diese Vereinigung, so daß auf die Bestimmteste die unmittelbare momentane Befriedigung und die Beschäftigung, die auf die Zukunft gerichtet ist, auseinandertreten.

Hier nun ist offenbar eine Gegenwirkung nur da möglich, wo die aufgestellte Formel in ihrer Wirksamkeit auf irgendeine Weise gehemmt erscheint. Wenn also im Zögling die Befriedigung des Moments und die Beziehung auf die Zukunft im Streit ist, und eines dem anderen aufgeopfert werden könnte, dann muß die Erziehung als Gegenwirkung auftreten. Tritt beides auseinander, so ist kein Grund zur Gegenwirkung.

Wir haben vorausgesetzt, daß außer der Erziehung auf den Zögling vieles einwirkt, das teils mit der Erziehung übereinstimmt, teils ihr entgegenwirkt; es ist auch gewiß, daß diesen äußeren Einwirkungen das, was durch die Erziehung selbst nicht geleistet werden kann, überlassen werden muß. Die Einwirkungen, welche etwa bloß aus der äußeren Natur kommen, können doch nur das eigentlich Leibliche, sofern es das Animalische ist, betreffen, und bei diesen würde nicht der Gegensatz zwischen dem Guten und Bösen, sondern zwischen dem Schädlichen und Nützlichen zur Sprache kommen. Davon abstrahieren wir vorläufig ganz. Wir beziehen die Einwirkungen auf dasjenige, was aus der menschlichen Gesellschaft kommt und von einzelnen ausgeht. Die einzelnen sind Glieder der größeren Lebensgemeinschaften. Sind sie nun deren Glieder, so müssen sie auch deren Repräsentanten sein. Wenn aber die sittlichen Lebensgebiete, denen sie angehören, vollkommen sittlich gestaltet sind und die einzelnen ganz im Sinne und Geiste

jener Gemeinschaften auf das jüngere zu erziehende Geschlecht einwirken: dann hätte die Erziehung durchaus keine andere Gegenwirkung zu üben als gegen das, was etwa von innen heraus beim Zögling selber sich entwickelt und der Erziehung entgegentritt. Allein das wird wohl jeder zugeben, daß bei vollkommener Einwirkung aller äußeren Verhältnisse der Zögling auch in Beziehung auf seine innere Entwicklung keiner Gegenwirkung bedarf; denn der einzelne ist nur ein unendlich kleiner Teil im Verhältnis zum Ganzen; es wird dies Kleinere vom Großen auch ohne besondere Anstalten leicht überwunden werden. — Zwar können wir nun eine solche vorausgesetzte Vollkommenheit im Leben nicht wiederfinden; denn das menschliche Leben ist nur eine Annäherung daran: allein das können wir doch aus dieser Voraussetzung folgern: je vollkommener die Organisation der großen Lebensgemeinschaften und je größer die Harmonie zwischen dem Ganzen und den einzelnen Gliedern ist, desto weniger wird die Erziehung Gegenwirkung zu üben haben; und umgekehrt. Unsere Aufgabe und der Gesamtzustand jener sittlichen Lebensgebiete stehen also in der genauesten Beziehung.

In dem Grade als die Gegenwirkung infolge eines vollkommenen Zustandes der Gemeinschaft zurücktritt, nimmt die Erziehung die Form der Unterstützung an. Aber noch mehr. Je größer die Vollkommenheit des Gesamtzustandes ist, desto weniger ist erforderlich, daß die Unterstützung absichtlich und methodisch sei, weil, wo die großen Lebensgemeinschaften vollkommen sittlich gestaltet sind, eine Harmonie sein muß zwischen ihnen, also zwischen Staat, Kirche, dem geselligen Leben und dem Gebiete des Wissens. Alles ist eine Sitte geworden. Angenommen, dieser Zustand würde anhalten: so würde die Einwirkung auf die jüngere Generation nichts anderes sein als ein Ausfluß der Sitte, die ohne besondere Theorie und Methode bestehen kann; die Einwirkung wäre der der Idee der Sittlichkeit gemäße Umgang der älteren Generation mit der jüngeren.

Die Vollkommenheit dieser menschlichen Gemeinschaften besteht aus zwei Momenten, deren einer die Vollkommenheit der Form an sich, der Verfassung, der Einrichtung ist; der andere die Angemessenheit des einzelnen zum Ganzen. Je mehr beides im Gleichgewicht steht, desto vollkommener ist der Zustand. Unter Voraussetzung der absoluten Vollkommenheit würde die Erziehung als besondere Tätigkeit, worüber es eine Theorie gibt, aufhören können. Steigen wir aber von diesem höchsten Punkt der Vollkommenheit hinab, dann wird auch alsbald ein Mangel des Gleichgewichtes zwischen jenen beiden Momenten sich darbieten und die Notwendigkeit der Erziehung wieder eintreten. — Wie verhalten sich nun beide Formen der

zu wirken haben. Gegenwirkungen aber bleiben jedenfalls notwendig, da auch ~~beachtet~~ aller angewandten Präkautionsmittel häufig auch ~~von innen~~ heraus Krankhaftes sich entwickelt, und es würde nun, obgleich die Unterstützung die primitive Seite der Erziehung ist, dennoch zunächst unsere Aufgabe sein, die sekundäre Erziehung zu entwickeln.

Erziehung zu diesen Momenten? Je weniger die einzelnen in Angemessenheit zum Ganzen stehen, je mehr also Zwiespalt zwischen den einzelnen und der Idee des Ganzen hervortritt, desto notwendiger wird die Gegenwirkung; je mehr an der Vollkommenheit der Verfassung fehlt, desto notwendiger ist, daß in die jüngere Generation etwas hineinkomme, was in der Massenerziehung nicht ist, damit die Verfassung vollkommener werde; das aber wird auf die Seite der unterstützenden Tätigkeit fallen.

2. Möglichkeiten und Grenzen der gegenwirkenden Erziehung

Indem wir die Theorie der Erziehung, insofern sie sich als Gegenwirkung zeigt, gegen dasjenige, was sich von selbst im Zögling der pädagogischen Aufgabe widerstehend entwickelt, jetzt aufstellen wollen, wird zuerst notwendig sein, den Umfang dieser pädagogischen Tätigkeit zu bestimmen und zu gliedern. Dies letztere kann nicht anders geschehen als so, daß wir einen Teilungsgrund unseres Gegenstandes, einen Gegensatz aufsuchen; wir werden aber dann mit der Gliederung auch zugleich den Umfang finden.

a) In bezug auf das Verhältnis des Geistigen zum Leiblichen

Es ist bekannt, daß man gewöhnlich die Erziehung überhaupt als Gegenwirkung und Unterstützung einteilt in physische und moralische oder intellektuelle. Alle Einteilungen, die man gewöhnlich aufstellt, klingen zwar nicht so: aber sie beruhen doch immer auf dem Gegensatz von Leib und Seele, Natur und Geist. Es ist aber mit dieser Einteilung eine mißliche Sache, weil man fragen muß, wo Leib und Seele, Natur und Geist sich scheiden; und diese Grenze ist schwer zu bestimmen.

Sehen wir einmal von dem Gebiete der Erziehung ab und betrachten den Menschen in seiner vollständigen Entwicklung. Ist der Mensch vollständig entwickelt und dennoch eine Gegenwirkung notwendig, so setzt dies einen krankhaften Zustand voraus. Was aber hier auf Rechnung des Leiblichen und was auf Rechnung des Geistigen komme, darüber hören wir die verschiedensten Ansichten, und es verwirrt sich alles. Soll über einen Verbrecher geurteilt werden, so gibt es wohl kein Verbrechen, von dem der Verteidiger nicht einen leiblichen Grund aufsuchen könnte. Und auf der anderen Seite, wissen die Ärzte im Leiblichen nicht mehr aus und ein, dann suchen sie die Sache in das Geistige hinüberzuziehen. Durch Geistiges Leibliches zu bewirken ist nicht schwer, und umgekehrt.

Ebenso ist es auf dem Gebiete der Erziehung. Wenn wir demnach unseren Gegenstand nach diesem Gegensatz ordnen und teilen wollten, dann würde jedesmal, so oft sich etwas rein Leibliches entwickelte, welches eine Gegenwirkung notwendig

machte, dies am bestimmtesten aus dem Gebiete der Erziehung fallen und in das der Arzneykunde eintreten. Der Erzieher scheidet aus, der Arzt tritt ein. Die einzige Frage wäre hier: wo soll der Erzieher austreten und der Arzt ein? Aber auch diese Frage kann nicht von den Erziehern allein, sondern nur mit Hilfe des Arztes gelöst werden, und Erzieher und Arzt müßten dann übereinstimmen. Wir können nur sagen, auf der einen Seite findet sehr oft eine zu große Angstlichkeit statt, welche die Hilfe der Kunst zu schnell sucht; aber durch Vorgreifen der Kunst wird die Natur in ihrem eigenen Gange gehemmt und von ihren gewöhnlichen Funktionen entwöhnt; so tritt dann oft Verwöhnung und Verweichlichung ein. Auf der anderen Seite kann man auch die Kunst zu lange verschmähen zum großen Schaden der Entwicklung des Menschen oder des Lebens überhaupt. So wäre denn hier ein Grenzgebiet, und es käme dann immer alles an auf die Ueberkunft zwischen Arzt und Erzieher. Darüber aber Kautelen und Maximen aufzustellen, kann nicht die Aufgabe der Pädagogik allein sein, sondern dies würde ganz allgemein zu behandeln sein außer unserem Gebiete, und nur in Beziehung auf das, was man als das rein Leibliche anzusehen geneigt sein möchte, hätte die Pädagogik die Grenzpunkte aufzustellen zwischen dem pädagogischen und ärztlichen Verfahren. — Aber wie stellt sich nun die Sache, wenn nicht rein Leibliches die Gegenwirkung notwendig macht? Es kann ja auch, wie es scheint, ein rein geistiges Gebiet geben ohne allen leiblichen Anteil und auch ein drittes Gebiet, nämlich ein gemischtes, in welchem alles, was zur Erscheinung kommt, nach der leiblichen und geistigen Seite hin gerichtet ist und als Leibliches und Geistiges zugleich die Gegenwirkung hervorruft.

Es fragt sich nur, ob es etwas Geistiges gibt, das wir wahrnehmen können, ohne daß es zugleich Leibliches ist? Gewiß nicht. Wenn wir auch das rein Geistigste nehmen, die Gesinnung und das Denken: so können wir doch keins von beidem anders als leiblich wahrnehmen. Das Denken nehmen wir durch die Sprache wahr, die Gesinnung durch ihre eigentümliche Äußerung, sei sie Rede als Zeugnis oder Tat als Beweis der Gesinnung. Beides ist leiblich. Es gibt kein Denken ohne Worte; Denken und Reden ist eines und dasselbe. Wird nicht laut geredet, dann innerlich. Ehe das Denken Rede wird, ist es bloß ein Denkenwollen, aber nicht Denken. Ebenso ist es auf der eigentlich ethischen Seite der Gesinnung: die Gesinnung ist eigentlich auch nur ein Handelnwollen. Handeln und Denken haben also denselben Anfang. Ein rein Geistiges setzen ohne alles Leibliche, außer dem was gemischt ist, ist eine bloße nicht realisierbare Abstraktion auf unserem Gebiete. So wird es also auch keine Gegenwirkung geben, die man als rein geistig auf rein Geistiges bezogen ansehen dürfte.

Wie ist es nun? Ein rein Leibliches haben wir oben zugegeben; wir sagten nur, dies scheide aus unserem Gebiete. Ein rein Geistiges können wir nicht nachweisen und dem rein Leiblichen gegenüberstellen. Dann würde die Symmetrie gestört, und dies würde den Verdacht gegen die Einteilung noch verstärken. Wir wollen noch einmal sehen, ob nicht eins von beiden falsch sei, ein rein Leibliches zu setzen und ein rein Geistiges nicht zu setzen. Es wird nicht schwierig sein, die Behauptung zu rechtfertigen, daß es für unser Gebiet auch kein rein Leibliches geben könne, sondern jedes Leibliche auch auf das Geistige Einfluß habe. Keine Störung des Leibes ist ohne Störung einer geistigen Funktion; und jede Störung einer leiblichen Funktion ist immer auch zugleich eine Störung der Lebenseinheit und muß daher auch auf die geistige Seite derselben von Einfluß sein. Es kann auch ein so kräftiges und geschäftes Wahrnehmungsvermögen geben, daß auch das Gestörte der leiblichen Funktion erkannt wird durch die Äußerungen, die sich zunächst auf das Gebiet des Geistigen beziehen und eine Störung des Geistigen manifestieren. So kann die Trägheit auch einen leiblichen Grund haben.

Da sich nun dies, was wir hier nur angedeutet haben, ganz allgemein anwenden läßt, so ist für uns klar, daß der Gegensatz von Leib und Geist nichts recht Bestimmtes leisten kann.

So müssen wir denn sagen: Alles, worauf Gegenwirkung soll gerichtet werden, ist eine Mischung von Geistigem und Leiblichem, und es kommt nur auf das Mehr oder Weniger des einen oder des anderen an. Da wir es hier nur mit den Gegenwirkungen zu tun haben, so ist es für uns weniger von Interesse zu wissen, auf welcher Seite das Übergewicht ist in denen, in Beziehung auf welche eine Gegenwirkung stattfinden soll, als zu wissen, auf welcher Seite der Gegenwirkung das größere Übergewicht liegen soll. Denn a priori können wir nicht sagen, daß, wenn in den zu Erziehenden das Leibliche vorherrscht, auch beim Leiblichen die Erziehung und Gegenwirkung anfangen und vorherrschen soll und umgekehrt beim Geistigen ebenso.

Wir suchen also, da der Gegensatz zwischen Leiblichem und Geistigem auf eine untergeordnete Stelle zurücktritt, einen anderen Einteilungsgrund und richten deshalb unsere Aufmerksamkeit zunächst, nach Beseitigung beider Extreme des rein Leiblichen und Geistigen, auf das mittlere Gebiet wo beides ineinander ist.

Was kann nun hier vorkommen, um eine Gegenwirkung eintreten zu lassen? Nach der allgemeinen unmittelbar aus dem Leben hergenommenen Ansicht gibt es eine solche Mischung, ein

solches Ineinander von Leiblichem und Geistigem, wodurch immer eine Gegenwirkung hervorgerufen wird. Nämlich die gewöhnliche Ansicht ist diese: die Seele, der Geist soll herrschen seiner Natur nach, das Leibliche soll sich dazu als Werkzeug verhalten; kehrt sich nun dieses Verhältnis um, so daß die leiblichen Funktionen herrschen, so ist das eine Erscheinung, die nicht ohne Gegenwirkung bleiben kann. Fragen wir: gilt das für das ganze menschliche Leben? so können wir dies nicht unbedingt bejahen. Es gibt eine Periode, wo die geistigen Funktionen noch ganz zurücktreten, wo also die leiblichen Funktionen nicht in einem solchen nur dienenden Verhältnis stehen. Diese Periode geht rückwärts bis zu dem uns ganz verborgenen Anfange des Lebens. Erst weiterhin in der Entwicklung des Lebens tritt ein Punkt ein, wo sich dies umzukehren scheint. Die plastische Kraft, wodurch sich der Mensch im Mutterleibe bildet, ist in ihrer ersten Wirkung etwas Leibliches, und das Leibliche erscheint, wo das Geistige noch gar nicht erscheinen kann. Wenn man nun diesen Gegensatz als einen fundamentalen ansieht, so kann man sagen, die Seele sei es selbst, welche den Leib sich bilde. Es kann dies wahr oder nicht wahr sein, je nachdem man den Ausdruck Seele im engeren oder weiteren Umfange nimmt. Versteht man mit Aristoteles darunter die organische Lebenskraft, so läßt sich jene Behauptung rechtfertigen; aber so, wie wir den Ausdruck gewöhnlich gebrauchen, besonders in Beziehung auf den einzelnen, wenn er schon auf einer höheren Stufe der Entwicklung steht, dann verbinden wir mit dem Psychischen stets auch das Physische. Soll nun die gewöhnliche Ansicht des Lebens, daß das Geistige herrschen und das Leibliche gehorchen müsse, für die Pädagogik durchaus maßgebend sein, dann müßte doch erst entschieden sein, wo und wann die Herrschaft des Geistes beginne; es müßte der Punkt bestimmt werden, wo diejenige pädagogische Tätigkeit, welche den einzelnen Mißverhältnissen des Leiblichen zum Geistigen entgegenwirkt, anfangen könne. Alles diesem Punkte Vorhergehende würde dann nur Leibliches sein.

Es ist aber noch eine andere Einwendung gegen diese gewöhnliche Ansicht hervorzuheben. Nämlich auch im späteren Leben gibt es einzelne Momente, längere oder kürzere, wo das Leibliche dominiert, ja, wo wir verlangen, daß das Geistige dem Leiblichen diene. Soll der Körper ernährt werden, so kann das nur in einer Reihe von Momenten geschehen; wollten wir während dieser Zeit anstrengende geistige Tätigkeit ausüben, so würde der Arzt dies verbieten. Das Geistige ist für diese Momente unter die Herrschaft des Leiblichen gesetzt. —

Sehen wir ferner auf den Gegensatz von Schlaf und Wachen und können wir nicht anders als den Schlaf auch zum Leben rechnen, so finden wir auch hier, daß im Schlaf die leiblichen Funktionen dominieren; die Tätigkeit des Geistigen dagegen kann nur unsicher aufgefaßt werden. Wollte jemand sagen, vom Schlaf reden wir nicht; gut, so gibt es doch einen Übergang vom Wachen zum Schlaf, und dieser ist immer nichts anderes als ein förmlicher Anspruch, daß nun die Herrschaft der leiblichen Funktionen anfangen soll. Des Schlafes sich erwehren zu können ist für die Dauer unmöglich.

So hat denn das Verhältnis des Geistigen als des Dominierenden zu dem Leiblichen als dem Subordinierten im Verlauf des Lebens selbst seine Ausnahmen, und diese nicht als etwa zufällige, sondern als periodisch wiederkehrende Zustände, ganz in Analogie mit der frühesten Lebensperiode, wo die leiblichen Funktionen überhaupt dominieren. Wir können sie also auch als ein Zurücksinken in jene Periode betrachten. Darin freilich sind die periodisch wiederkehrenden Zustände, in denen das Leibliche vorherrscht, von jener Periode des Lebens verschieden, daß in ihnen das Geistige nicht ganz zurücktritt, sondern sich manifestiert; denn auch im Schlaf tritt Geistiges hervor, wenn auch auf unbewußte Weise; und auch in den Ernährungsmomenten soll immer noch Geistiges sein. Aber die geistigen Tätigkeiten im Schlaf sind ein zufälliges Spiel, und wir haben sie durchaus nicht in unserer Gewalt; bei der Ernährung soll das Geistige zurücktreten.

Da wir nun weder jene erste Lebensperiode, in der der Intelligenz noch nicht die Herrschaft über das Leben gegeben ist, noch auch diese periodisch wiederkehrenden überwiegend leiblichen Zustände bei der Erziehung dürfen unberücksichtigt lassen, so müssen wir sagen: Wenn es auch sonst das Richtige ist, daß wir die leiblichen Funktionen als Organe der geistigen betrachten, so ist doch nicht überall, wo die leiblichen Funktionen dominieren, eine Gegenwirkung notwendig.

Es stellen sich uns auf diese Weise zwei Lebensgebiete dar, entgegengesetzte Lebenszustände, solche Zustände, die den Typus des geistig entwickelten Lebens an sich tragen, und solche, die jenseits desselben liegen. Wir haben ein bestimmtes Interesse zu fordern, daß diese beiden Gebiete streng sich scheiden und sondern, weil, wenn dies nicht geschähe und sie unbestimmt ineinander liefen, kein kunstmäßiges Verfahren möglich wäre. Dies postulieren wir rein aus pädagogischem Interesse. Alles Pädagogische aber ist dem Ethischen untergeordnet und muß ethisch begriffen werden. Daher fragen wir, ob es auch eine ethische Forderung sei, diese zwei Gebiete zu sondern. —

Gegenwirkung in ihrer verschiedenen Anwendbarkeit auf die von uns aufgestellte Triplizität, Gesinnung, einzelne Willensakte, Fertigkeit, zu betrachten; es wird sich dann das Verhältnis eines jeden zur unterstützenden, verhütenden und gegenwirkenden pädagogischen Tätigkeit daraus ergeben. Die einzelnen Arten der möglichen Gegenwirkungen werden sodann sich der Beurteilung darbieten und ihr Verhältnis zu den verschiedenen Perioden der Erziehung hervortreten, und endlich, da die Erziehung, als Gegenwirkung angesehen, auch den einzelnen in seinem Verhältnis zur Gemeinschaft zu behandeln hat, werden wir den verschiedenen darauf beruhenden Charakter der Gegenwirkung zu entwickeln haben.

bb) Die Gegenwirkung in ihrer Beziehung zur Gesinnung

Es ist offenbar, daß das, was wir Gesinnung genannt haben, und das, was wir als Fertigkeit bezeichneten, Extreme sind. Die Gesinnung, als die höchste Äußerung der Intelligenz, setzt die Kontinuität des intelligenten Lebens voraus, und diese tritt erst später ein; die Entwicklung der Fertigkeit kann schon in die Zeit des bewußtlosen Lebens fallen. So wie jene das am meisten Freie ist, so diese das am meisten Mechanische.

Auf die Gesinnung kann durch Gegenwirkung gar nichts ausgerichtet werden. Es ist schwer, eine solche negative Sache in Worten deutlich zu machen; es kann nicht anders geschehen als so, daß wir alle möglichen Arten der Gegenwirkung der Prüfung unterwerfen.

Wir haben schon früher die Frage unentschieden gelassen, ob das Böse etwas Positives, Reales, oder etwas Negatives sei. Wir können auch hier nicht entscheiden, ob die schlechte Gesinnung bloß ein Mangel der guten Gesinnung sei. Indessen, wenn man doch behauptet, daß die schlechte Gesinnung ein reines Wohlgefallen und eine Begierde nach dem Bösen als solchem sein könne, so tun wir am besten, dies auch als einen möglichen Fall vor auszusetzen.

Wenn wir nun zuerst annehmen, daß die schlechte Gesinnung wirklich positiv sei: kann dann diese Gesinnung durch Gegenwirkung aufgehoben werden? Wenn man einem Menschen mit solcher Gesinnung das Gegenteil, die richtige Gesinnung, beibringen und diese allmählich verstärken könnte, so wäre das keine Gegenwirkung, sondern unterstützende pädagogische Tätigkeit; es wäre Mitteilung des Sinnes für das Gute, des sittlichen Gefühls, der Freude am Guten, des Gemeingeistes. Dies aber müssen wir streng sondern von der Gegenwirkung. Wir wollen aber dennoch versuchen, ob irgend etwas sich finde, was diesem am nächsten liegend als intellektuelle Gegenwirkung bezeichnet

werden könne. Man möchte etwa die Äußerung der Mißbilligung nennen. Allein diese ist durchaus nur etwas Negatives, und nur das darin enthaltene Positive, die Billigung des Entgegengesetzten, ruft eine ethische Wirkung hervor; dies aber kommt auf das vorige, Unterstützung, zurück. Die Mißbilligung wirkt an und für sich allerdings auch, insofern sie die Scham hervorruft; wie leicht ist es aber nicht und gewöhnlich, daß daraus nichts anderes entsteht, als daß der Mensch nicht will merken lassen seine eigene Schlechtigkeit. Es ist immer zunächst auch diese Wirkung auf die einzelnen Willensakte gerichtet; die Gesinnung kann dieselbe bleiben auch nach Erregung der Scham, auch wenn die einzelnen Willensakte eine andere Richtung nehmen. Was nun noch weiter von diesem Zentrum, dem Gebiete der Intelligenz, abliegt, kann noch weniger etwas helfen, noch weniger auf die Gesinnung wirken. Verstärkung der Mißbilligung, Strafen, würden nicht die eigentliche Einheit der Lebensform berühren, sondern noch mehr die einzelnen Willensakte nur hemmen.

Denken wir uns den anderen Fall, die schlechte Gesinnung als etwas Negatives, als den Mangel der guten Gesinnung, so läßt sich die Gegenwirkung nicht einmal im Gedanken konstruieren; und es kommt alles auf die unterstützende Tätigkeit an, nämlich das innerste Wesen so zu befruchten, daß der Mangel aufhöre.

Die Gesinnung ist also das Gebiet, das sich allen pädagogischen Gegenwirkungen entzieht und nur der primitiven pädagogischen unterstützenden Tätigkeit anheimfällt; es gilt dies von der Gesinnung überhaupt, insofern sie der homogene Charakter der einzelnen Willensakte ist, mag man nun diesen Begriff im Verhältnis der Anwendung auf größere oder kleinere Gebiete in einem engeren oder weiteren Sinne auffassen. Auf allen Gebieten, wo von Gesinnung die Rede sein kann, werden wir auf das Dilemma einer positiven oder negativen Ansicht kommen, und die letztere wird überall nur unterstützende Tätigkeit voraussetzen können, die erstere aber gegenwirkende verlangen und doch keine auffinden. Wir werden nicht nur sagen müssen, daß jede Mißbilligung keine reine Wirkung auf die Gesinnung mehr ist, sondern auch behaupten, daß diese Äußerung der Mißbilligung an und für sich selbst ihren Ort nicht in der pädagogischen Tätigkeit habe; sie ist eine notwendige ethische Reaktion, zunächst etwas vollkommen Unwillkürliches. Sobald wir etwas Unsittliches sehen, empfinden wir Mißbilligung, und die Äußerung derselben erfolgt von selbst. Wenn die Äußerung der Mißbilligung in der Erziehung einen anderen Charakter hat als in dem Gebiete des Lebens überhaupt, so könnte

dies doch keine verstärkte Wirkung auf die Gesinnung hervorbringen, sondern eher würde das Gegenteil eintreten. Nämlich es entsteht dann eine Differenz zwischen dem Natürlichen, Unwillkürlichen und dem Absichtlichen; dies wird sich der Wahrnehmung des Zöglings nicht entziehen; er wird das Absichtliche und das von innen heraus Kommende unterscheiden; das letztere wird den stärksten Eindruck machen, das Absichtliche aber wird diesen verringern. Wo man Absichten merkt, da sind es auch die bestimmten Mittel, die dieser dienen, auf welche die Aufmerksamkeit gelenkt wird; es tritt ein betrachtender Zustand ein, der dem reinen Aufnehmen des Eindrucks offenbar nachteilig ist. Der Eindruck der Mißbilligung wird um so größer sein, je weniger diese den pädagogischen Charakter an sich trägt, sondern rein als ein Akt im gemeinsamen Leben erscheint.

cc) *Die Gegenwirkung in ihrer Beziehung auf die einzelnen Willensakte (Mißbilligung, Strafe)*

Gegenwirkung gegen einzelne Willensakte, welche dem pädagogischen Bestreben zuwiderlaufen, haben wir schon als möglich gesetzt, indem wir sagten, daß die Mißbilligung die Scham erregen und so einzelnen Willensakten hemmend entgegenzutreten könnte.

Inwiefern kann nun die Mißbilligung in Beziehung auf einzelne Willensakte als pädagogische Gegenwirkung in Anwendung kommen? Es ist auf jede Weise wünschenswert, daß die schlechte Gesinnung in eine gute verwandelt werde. Darüber ist kein Streit. Aber es fragt sich, ob es heilsam sei, wenn einmal die schlechte Gesinnung vorhanden ist, den Willensakt zurückzudrängen, wodurch sich die schlechte Gesinnung kundgibt. Rein ethisch betrachtet müssen wir sagen, es wird gar nichts dadurch bewirkt in der Gesinnung, diese bleibt dieselbe; und sie macht doch allein den inneren Wert des Menschen aus. Will man nun aber doch wenigstens indirekt auf die Gesinnung einwirken, so ist offenbar dazu die Selbsterkenntnis ein unentbehrliches Element. Wenn es nun in Beziehung auf die Gesinnung keine Gegenwirkung gibt und wir auf die unterstützende pädagogische Tätigkeit zurückgehen müssen, um von hier aus auf irgendeine Weise dem Zögling die Freude am Guten und Rechten einzuflößen, so kann doch ein innerer Widerspruch im Zögling begründet sein, ohne daß dieser Gegensatz bestimmt erkannt würde. Dies aber ist ein verworrenere Zustand. Der Zögling selbst wird sich bald am Guten erfreuen, bald der entgegengesetzten Neigung sich zuwenden, ohne dieses Wechsels bestimmt sich bewußt zu sein, ohne eines oder das andere deutlich erkannt zu haben. Sowie aber mit der Freude am Guten zum Bewußtsein kommt, daß das innere Leben eine andere Richtung hat, dann ist der Zustand klar und die ganze Operation kann

sicher vor sich gehen. Auf alle Weise muß also die Selbsterkenntnis hervorgerufen werden. Sie kann aber nur geweckt werden durch die Erinnerung an wirkliche Handlungen, also nur dadurch, daß man die einzelnen Willensakte gewähren läßt, um zu zeigen, wie das Unrecht geschehen ist. In rein ethischer Beziehung würde es nie das Beste sein, gegenwärtig gegen die einzelnen Willensakte zu handeln und sie durch positive Gegenwirkung zurückzudrängen. — Ein anderes ist es, sie in der Ausführung hemmen, nachdem sie schon innerlich vollzogen sind. Sobald nur der Zögling den einzelnen unsittlichen Willensakt selbst erkannt hat und ihn nicht mehr ableugnen kann, so ist der Zweck für die Selbsterkenntnis erreicht. Und was würde nun die Gegenwirkung gegen die Ausführung eigentlich bewirken können? Dies, daß durch die Ausführung selbst auch nicht ein Minimum von Fertigkeit zu dem bisherigen Zustand hinzukommt. Denn durch Vollziehung der Handlung wird eine ähnliche Handlung erleichtert, Wiederholung tritt ein; durch Wiederholung aber entsteht Übung und Fertigkeit. Wenn eine Gegenwirkung gegen die Gesinnung möglich wäre, so würde dadurch auch den einzelnen Willensakten vorgebeugt werden. In der Gegenwirkung gegen die Ausführung der einzelnen Willensakte liegt die Vorbeugung auf die Fertigkeit. Die Stufen verhalten sich also gleichmäßig.

So hat sich uns denn ergeben, daß die Gegenwirkung in Beziehung auf die einzelnen Willensakte, insofern sie Vorbeugung gegen die Fertigkeit ist, ihre vollkommen sittliche Berechtigung behält. Denn die sittliche Verbesserung muß zwar rein von innen durch die Gesinnung entstehen, aber sie wird doch erleichtert, je weniger entgegengesetzte Fertigkeiten zu überwinden sind. In Beziehung auf das Verhältnis des einzelnen zum gemeinsamen Leben und auf den Einfluß jeder unsittlichen Handlung des einzelnen auf andere hat jede Gegenwirkung gegen die Ausführung eines einzelnen unsittlichen Willensaktes noch eine besondere Bedeutung; darin besteht eben der sittliche Charakter der Gegenwirkung.

Die Gegenwirkung durch Mißbilligung ist offenbar die natürlichste gegen die einzelnen Willensakte, weil sie sich an das zunächst aus der Gesinnung Entspringende wendet und durch Scham die angelangene Handlung hemmt; da sie aber eigentlich keine rein pädagogische Tätigkeit ist, so fragt sich, ob noch andere Gegenwirkungen in Rücksicht der Willensakte möglich sind³⁶.

Wir kommen hierbei zunächst auf das Gebiet der Strafen und Belohnungen, als Gegenwirkung völlig identisch.

Nun sind Strafen Wirkungen, die unangenehme Zustände hervorrufen, an die Vollziehung des Bösen geknüpft, so wie die Belohnungen angenehme Zustände bewirken. Was ist wohl eigentlich die sittliche Dignität eines solchen Verfahrens? Offenbar wird hier eine Berechnung eingeleitet, die auf dem Gebiete des Sinnlichen liegt. Falsch auf jeden Fall. Es entsteht dadurch eine Fertigkeit, in einem sinnlichen Kalkülus Angenehmes und Unangenehmes gegeneinander abzuwägen. Wir mögen das Böse als etwas Negatives oder Positives ansehen, so tut der Mensch doch immer das Böse um des damit verbundenen Angenehmen willen; es ist also ein sinnliches Motiv dabei. Wenn wir nun eine sinnliche Gegenwirkung anbringen und den Zögling zu jener Berechnung veranlassen, so halten wir ihn auf dem sinnlichen Gebiete fest und begünstigen es, daß alle seine Handlungen durch sinnliche Impulse geleitet werden. Durch jede solche Gegenwirkung wird die sittliche Entwicklung gehemmt. Es ist aber deshalb noch keinesweges eine völlige Ausschließung des ganzen Verfahrens der Strafe und Belohnung behauptet. Es soll nur festgesetzt werden, daß stets ein Minimum von Strafe und Belohnung als pädagogische Einwirkung gegen die Willensakte vorkommen dürfe, weil eben jede derartige Gegenwirkung immer das Sinnliche unterstützt und die rein sittliche Entwicklung hemmt.

Betrachten wir das Gebiet der Gegenwirkung gegen einzelne Willensakte an sich, und wollen wir unsere pädagogische Tätigkeit so einrichten, daß durchaus kein sittlicher Nachteil entstehe, dann sind wir an keine andere Gegenwirkung gewiesen als an diejenige, die in der Äußerung der Mißbilligung liegt, und zwar auch diese nur, insofern sie vollkommen natürlich ist. Wir sind hier aber auch zugleich am Ende der Gegenwirkungen auf diesem Gebiete. Es scheint zwar noch eine Reihe von Gegenwirkungen möglich zu sein, nämlich aus dem Gebiete der Gewalt. Man könnte Gewalt gebrauchen wollen, um die Ausführung der einzelnen Willensakte zu hemmen. Man kann sagen: der Willensakt wird doch zuletzt durch leibliche Kräfte vollführt, diese können durch andere leibliche Kräfte gehemmt werden. Allein dies bewirkt nur, daß die einzelnen Handlungen für eine bestimmte Zeit verhindert werden. Sobald die Gewalt aufhört, fängt die gehemmte Handlung da wieder an, wo sie gehemmt war. Fortsetzen dürfte man aber die Gewalt schon um deswillen nicht, weil sie dann alle Entwicklung aufheben würde. Nur in den äußersten Notfällen dürfen diese Gegenwirkungen eintreten. So muß man dem Zorn, wenn er heftig ausbricht und dem Nächsten gefährlich werden könnte, mit Gewalt entgegenreten. Hier aber ist der Affekt auch etwas Vorübergehendes, und die gegen ihn gerichtete Gewalt ist nicht eine Gegenwirkung gegen den Willensakt, sondern gegen die Voll-

ziehung desselben. Wenn man aber zu dieser Gewalt seine Zuflucht nehmen muß, so ist das ein sicheres Zeichen, daß früher vieles versäumt worden ist; denn so weit hätte man es gar nicht sollen kommen lassen, daß man genötigt worden wäre, eine in der Entwicklung begriffene Handlung durch physische Gewalt zu hemmen.

dd) Die Gegenwirkung in Beziehung auf Gewohnheiten und Fertigkeiten

Bisher waren wir davon ausgegangen, daß bei den Gegenwirkungen voraussetzen sei Bewußtsein oder Gesinnung, woraus das entstanden, wogegen die pädagogische Tätigkeit sich zu richten habe. Es ist aber klar, daß auch Gegenwirkungen notwendig werden können gegen Gewohnheiten und Fertigkeiten, die sich in einer Zeit bilden, wo von eigentlichen Willensakten noch nicht die Rede sein kann, also noch weniger von dem, was Gesinnung ist. Zuerst wenden wir uns zu dem, was rein leiblich ist. Wenn die Kinder nachteilige Gewohnheiten annehmen, wobei meist ein physischer Grund voraussetzen ist, wie z. B. bei einer krummen, schiefen Haltung des Körpers eine mangelhafte Gesundheit, so kann man dem Übel nicht anders beikommen als durch physische Gegenwirkung. Tritt eine solche Aufgabe ein in bezug auf Kinder, denen man sich noch nicht durch die Sprache verständlich machen kann, so wird, da in dieser Zeit die Kinder sich noch in einem dem tierischen sehr ähnlichen Zustande befinden, die Einwirkung von der, die auf die Tiere geübt wird, nicht wesentlich verschieden sein. Nun ist bekannt, wie weit sich Tiere durch physische Eindrücke und Zwangsmittel bringen lassen: auch ihnen kann man abgewöhnen, was ihnen zur Fertigkeit schon geworden ist, und ebenso kann man sie nötigen, sich andere Fertigkeiten zu eigen zu machen. Die physische Nötigung, deren man zu diesem Behuf sich bedient, als Strafe anzusehen, würde sehr verkehrt sein. Da wir ihnen ein Analogon von Gedächtnis zuschreiben, so versuchen wir einen physischen Eindruck durch einen anderen stärkeren, wiederholen zu verwechseln, um das was bezweckt wird, hervorzubringen. Ganz auf dieselbe Weise kann man mit kleinen Kindern verfahren; auch bei ihnen sind rein physische Eindrücke anwendbar, die mehr auf die mechanische Seite des Organismus wirken als auf die bewußte. Dies kann man aber ebensowenig Strafe nennen wie bei den Tieren. Es ist das der eigentliche Punkt, wo die Applikation von Gegenwirkungen ihren ursprünglichen Ort hat. Man hat aber dies Verfahren in der Praxis viel weiter ausgedehnt, als es seiner Natur gemäß ist, so daß man auch in solchen Fällen, wo verständigerweise Gegenwirkung gar nicht anzubringen ist, so verfährt, um auf die Gesinnung einzuwirken.

c) *Die Gegenwirkung in den verschiedenen Perioden der Erziehung*

Die erste Gegenwirkung, die wir fanden, war die Äußerung der Mißbilligung zur Erregung der Scham; sie kann direkt auf die einzelnen Willensakte und dadurch in gewissem Sinne auch auf die Gesinnung indirekt wirken. Wie weit kann man nun mit dieser Gegenwirkung hinuntersteigen, und wie weit mit der physischen Gegenwirkung hinauflangen, so daß sich beides auf halbem Wege begegnet?

Die physische Gegenwirkung wird bis dahin hinaufreichen, wo die Gesinnung sich schon in einzelnen Willensakten kundgibt; sie muß aufhören, sobald eine gewisse Gewalt und Herrschaft der Gesinnung über einzelne Willensakte erreicht ist. Es tritt dann die Gegenwirkung ein, die sich an das geistige Prinzip im Menschen wendet. Kann nun diese mehr intellektuelle Gegenwirkung, Erregung der Scham, weiter abwärts angewendet werden, also auf Tätigkeiten, die nicht aus einem Willensakte hervorgehen, sondern mehr als etwas Unbewußtes erscheinen? Es berührt diese Frage nicht etwa nur die Zeit, wo der Wille überhaupt noch nicht entwickelt ist, sondern sie ist allgemein und betrifft alle diejenigen Zustände auch in der späteren Lebenszeit, wo etwas zur Gewohnheit geworden ist; alle Gewohnheit auf eminente Weise ist etwas Bewußtloses. Es ist aber von jedem, in welchem Gesinnung ist, ein solcher Zustand zu mißbilligen, wenn ohne den Willen irgend etwas geschieht, was, wenn es zum Bewußtsein gekommen wäre, gegen den Willen gewesen wäre. Das nächste scheint hier, das Gebiet des Bewußtseins zu erweitern, damit die Bewußtlosigkeit aufhöre. Da wäre also wieder die unterstützende Tätigkeit notwendig, und die pädagogische Gegenwirkung wäre bloß das Sekundäre, damit nicht in der Zwischenzeit, bis das Bewußtsein entwickelt ist und die primitive unterstützende Tätigkeit eintreten kann, die Bewußtlosigkeit sich steigere.

So haben wir die Wahl zwischen diesen beiden Gegenwirkungen, der mechanischen und intellektuellen. Es fragt sich, wie ihre Anwendung möglich sei, und ob es nicht etwa noch eine dritte Gegenwirkung gebe? Indem wir von dem mechanischen Endpunkt anfangen, fanden wir Gegenwirkungen indirekt, die rein als physische Einwirkungen sich zeigten. Zweitelei kann als solche genannt werden, Gewalt und Unlust. Die physische Gewalt ruft immer Unlust hervor; aber es gibt auch eine ohne Gewalt bewirkte Unlust, diese könnte in der Mitte stehen zwischen der mehr ethischen Gegenwirkung der Erregung der Scham und der mehr physischen

Gegenwirkung der Gewalt. Wir folgen hierbei unserem alten Kanon, daß wir bei jeder pädagogischen Maxime untersuchen, wie weit sie ethisch sei. Ist nun der Zögling so weit gekommen, daß er das, wogegen der Erzieher glaubt wirken zu müssen, selbst nicht will: so ist alsdann anzunehmen, daß er, wo er doch im Moment nicht seinen Willen in Tätigkeit setzen kann, weil ihm ein Rückfall in den bewußtlosen Zustand gekommen ist, die Gewalt der rein physischen Gegenwirkung wollen kann; er sieht sie im Zustande des Bewußtseins und der Überlegung als Kur an, und er muß billigen, daß man den Einwirkungen aus der bewußtlosen Lebensperiode ihrer Genesis gemäß begegnet. Aber kann er ebenso wollen, daß man ihn durch Erregung von Unlust, welche nicht Gewalt ist, regiere und bloß solche Gegenwirkungen anwende, wenn er schon in die Periode des Bewußtseins eingetreten ist? Dadurch würde man ihn vom ethischen Standpunkt wieder zurückwerfen. Es würde die Billigung, die im Zustande der Überlegung nachkommen müßte, von ihm nicht erwartet werden können. Lust und Unlust an sich wirken nicht bewußtlos, sondern in der Form des Bewußtseins, können also auch nicht als Gegenwirkung in einem bewußtlosen Zustande wirken. Ist der Willensakt einmal eingetreten und ein Bestimmtes geworden, so kann keiner wollen, in den Momenten, wo der eigene Wille zurücktritt, durch solche Mittel wie Lust und Unlust zu einer Tätigkeit bewegt zu werden. Je mehr die Gegenwirkungen der zweiten Art rein im Gebiete der physischen Einwirkung bleiben, desto reiner ist in ethischer Beziehung die pädagogische Tätigkeit; je mehr sie unter der Form des Bewußtseins wirken, desto mehr bringt man in das Gebiet der Erziehung selbst das hinein, wogegen nachher Gegenwirkungen notwendig sind; man vermehrt die sinnlichen Motive.

Hier sind wir auf einen Punkt gekommen, wo die gewöhnliche pädagogische Praxis einen Widerspruch darbietet. Nämlich wir sehen es immer als eine notwendige Vorbereitung für das ganze Leben an, daß die Jugend gewöhnt werde, der Lust und Unlust zu widerstehen. Absichtliche Übungen in dieser Beziehung werden als ein pädagogisches Element anerkannt. Wenn man nun auf der anderen Seite Strafe und Belohnung als Reizmittel anwendet und also Lust und Unlust auf diese Weise erregt, daß sie Motiv werden: so ist das dem ersten Bestreben vollkommen entgegengesetzt; dort wird beides unterdrückt, hier erregt; und so ist der Widerspruch da. Wir haben den Widerspruch gelöst dadurch, daß wir sagten, Lust und Unlust, Strafe und Belohnung könne nur insofern in Anwendung kommen, als durch sie nicht das Bewußtsein affiziert wird; sie sollen nie unter der Form des Bewußtseins als Gegenwirkung gebraucht werden.

Fassen wir nun alles zusammen, so haben wir folgendes gefunden. Es gibt nur zweilei Formen der pädagogischen Gegenwirkung: die eine, dem Ethischen sich anschließend, ist die Erregung der Scham als zurückhaltendes Prinzip; die andere ist die physische Gewalt. Der ersten haben wir ihre Grenze nach oben angewiesen; denn als Gegenwirkung gegen verkehrte Gesinnung kann sie nicht gebraucht werden; alle Gegenwirkung ist da gleich Null, und die unterstützende Tätigkeit muß eintreten. Es fragt sich nun noch, ob die zweite Gegenwirkung ihre Grenzen nach unten hat. Wir haben die physische Gegenwirkung schon verfolgt in der ersten Periode der Kindheit bis dahin, wo die intellektuelle Mitwirkung durch die Sprache nicht möglich ist. Aber es gibt auch in dieser Periode der ersten Kindheit eine Zeit, wo die physische Gegenwirkung nicht anzuwenden ist; nämlich solange das Leben noch so zart ist, daß es eine physische Gewalt nicht verträgt, muß alles durch unterstützende Tätigkeit geleistet werden. So bildet sich eine Stufenfolge, eine regelmäßige Fortschreitung. Die Erziehung fängt an mit einem Zustande, wo noch keine Gegenwirkung anwendbar ist; dann folgt ein solcher Zustand, wo nur physische Gegenwirkungen gebraucht werden können; dann, wo beide, physische und mehr schon ethische Gegenwirkungen in Anwendung kommen. Auf diesem Punkte teilen sich die Gegenwirkungen; denn was aus einem bewußtlosen Zustande herrührt, erfordert die physische Gegenwirkung; alles aber, wobei sich der Wille manifestiert, verlangt die ethische Gegenwirkung. Und endlich, wo das Bewußtsein vollkommen entwickelt ist und die Gesinnung bestimmt hervortritt, da hört auch die intellektuelle Gegenwirkung auf, es dominiert die unterstützende Tätigkeit.

Dies führt von selbst darauf, daß die Erziehung in verschiedene Perioden zerfällt, deren jede ihr besonderes Prinzip hat. Wir werden aber erst dann, wenn wir zur Organisation der Erziehung kommen, dies näher entwickeln können und müssen bei den einzelnen Abschnitten der Erziehung darauf zurückgehen.

2. Das Gebiet der Gesinnung

Lassen Sie uns nun nach dem eigentlichen Gehalt fragen, den die unterstützende Tätigkeit der Erziehung hinsichtlich der Gesinnung auszuüben hat. Wir haben schon im allgemeinen uns überzeugt, daß die Mittel hierzu etwas beschränkt sind; daß es keine andere unmittelbare Einwirkung auf die Gesinnung gibt als Billigung oder Mißbilligung. Worauf beruht nun die Wirkung, die aus der Äußerung der Billigung oder Mißbilligung entstehen kann? Zwei Gesichtspunkte lassen sich aufstellen.

a) Die Ablösung der persönlichen Autorität durch das Gemeingefühl ist das Erziehungsziel im Gebiet der Gesinnung

Wenn ich einen anderen mir gleichstelle, so kann seine Billigung oder Mißbilligung keinen Einfluß haben, wenn ich mir selbst schon der Billigung oder Mißbilligung bewußt bin; fehlt aber dieses Be-

VI. Theorie der Erziehung

wußtsein, dann liegt in dem Urteil des anderen die Aufforderung, den Akt der Billigung oder Mißbilligung nachzuholen. Schon dann, wenn das Urteil anderer auch nur dies bewirkt, daß die Bewußtlosigkeit beschränkt wird, ist es von großem Einfluß. Damit soll aber nicht gesagt sein, daß es ein Vorzug sei und etwas Wesentliches, daß jedesmal eine bestimmte Überlegung dem ersten Impuls vorangehe; es würde dann im Leben eine gewisse Kälte herrschen, denn was rein aus Überlegung hervorgeht, stützt sich auf einen Kalkulus, nicht auf Begeisterung, und hebt diese auf. Wohl aber läßt kein Impuls sich denken ohne Gefühl, und dieses kann klar und unklar sein; aber Aufgabe ist es nun eben, daß jedes Gefühl zur Klarheit erhoben werde; und je mehr alle Impulse eines Menschen von einem klaren Selbstbewußtsein ausgehen, desto mehr werden wir ihm die Überlegung erlassen können. Das ist es nun, was die Erziehung zur natürlichen Einwirkung des Lebens hinzulügt, daß bei allen Manifestationen des Willens das Bewußtsein zur Klarheit kommt.

Wenn ich nun aber einen anderen nicht mir gleichsetze, sondern über mich, dann wird sein Urteil noch mehr bewirken. Das Verhältnis der erziehenden Generation zu der zu erziehenden ist ein solches Verhältnis der Ungleichheit, und eine freiwillige Veränderung des Standpunktes ist es, wenn die Erzieher sich auf den Fuß der Gleichheit mit den Zöglingen stellen; dies ist dann zweckmäßig, wenn man die Absicht hat, das eigene Urteil des Zöglings herauszulocken. Das Verhältnis der Ungleichheit ist ein zweifaches: nämlich ich kann einen einzelnen über mich stellen rein als einzelnen, dann aber auch nicht als einzelnen, sondern in Beziehung auf die Stelle, die er im gemeinsamen Leben einnimmt; im ersten Fall ordne ich mich der persönlichen Autorität eines einzelnen unter, im zweiten Fall sehe ich das Urteil des einzelnen als Urteil des Ganzen, als gemeinsames Urteil an, und was erreicht werden kann ist die Subsumption meines Gefühls unter das Gemeingefühl. Welches von beiden soll gelten in der Erziehung? Wir setzen die beiden Endpunkte relativ entgegen. Wenn der Mensch selbständig in die Gemeinschaft eintritt, muß es gar keine persönliche Autorität für ihn geben. Dagegen fängt die Erziehung an rein mit der persönlichen Autorität. Die Abhängigkeit der Kinder von den Eltern ist allein Folge der persönlichen Autorität; daher der richtige Erfolg der Erziehung in der früheren Periode davon abhängt, daß zwischen denen, welche die Autorität haben, kein Mißverhältnis sei, damit nicht die Kinder irre werden: Vater und Mutter, beide als eine Person, im Besitz derselben Autorität. Denken wir uns auch im Anfang der Erziehung die persönliche Autorität gleich Null, so gibt es kein Mittel für die Bildung der Gesinnung; das eigne

Urteil und Gefühl kann herausgefordert werden, eine eigentlich leitende Kraft aber wird durchaus nicht vorhanden sein. Die persönliche Autorität ist auf diesem Gebiete die erste Bedingung aller pädagogischen Tätigkeit: deshalb postulieren wir: Die persönliche Autorität muß nicht nur da sein, sondern in höchstmöglicher Kraft auftreten. Wenn nun am Endpunkt der Erziehung der Zögling von aller persönlichen Autorität frei sein soll, so muß an die Stelle dieser ein anderes treten; sein Gefühl und Urteil soll dann mit dem Gesamtgefühl und Gesamturteil übereinstimmen, sonst tritt er nicht als mitwirkendes Glied in die Gemeinschaft ein, sondern als gegenwirkendes. Was also auf die Entwicklung der Gesinnung Einfluß haben kann, zerfällt in diese beiden Faktoren, die persönliche Autorität und das Gemeingefühl; sie stehen aber in umgekehrtem Verhältnis: im Anfang ist die Autorität alles und das Gemeingefühl Null, am Ende ist das Gemeingefühl alles und die Autorität Null. Somit ist der Verlauf der Erziehung ein allmähliches Zunehmen des Gemeingefühls. Es ergibt sich leicht, daß dieses Abnehmen und Zunehmen sich irgendwie bestimmt gestalten muß; es werden gewisse Punkte hervortreten, wo der allmähliche Übergang für den Erzieher und den Zögling zugleich sich besonders manifestiert: sonst könnte es keine Übereinstimmung zwischen dem Verhältnis und dem Zögling geben, wann eine Änderung in dem Verhältnis und eine neue Gestaltung notwendig werde. Solange nun die Erziehung nur innerhalb der Familie bleibt, kann dies alles in seinem ganzen Umfang nicht in Wirksamkeit treten; denn dort herrscht nur die persönliche Autorität, nicht aber das Gemeingefühl. Die Familie als ein organisches Glied einer höheren Gemeinschaft anzuschauen, liegt zunächst nicht in dem Bereich der Jugend. Also auch hier die Indikation, die Erziehung in eine andere Region zu verlegen. Anders aber kann kein Gemeingefühl entstehen als dadurch, daß der einzelne in ein gemeinsames Leben eintritt, das ihm assimiliert ist. Die Aufgabe gestaltet sich demnach so: Es ist ein gemeinsames Leben für die Jugend zu organisieren, in welchem das Gemeingefühl erregt und entwickelt werden kann.

193

Was wir hier ausgemittelt haben, dem fehlt es wohl nicht an Klarheit, wenn wir auf die einzelnen Regionen sehen; aber an Einheit könnte es ihm zu fehlen scheinen. Weil die Gesinnung eigentlich überall in der Mannigfaltigkeit der Erscheinung die

1) z. B. D. Schielermacher

zugrunde liegende Einheit ist, so vermessen wir dies hier. So mag sich die Aufgabe stellen, das, was sich uns als Resultat ergeben hat, auf eine höhere Einheit zurückzuführen; diese Aufgabe aber wäre rein ethisch, und wir müssen sie aus diesem Gebiete verweisen.