Pädagogische Psychologie

in Leitsätzen zu Vorträgen

gehalten im Kursus wissenschaftlicher Vorlesungen für Lehrer und Lehrerinnen zu Marburg 1901

von

Paul Natorp,
o. ö. Professor der Philosophie an der Universität Marburg.

Marburg.
N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung.
1901.

Pädagogische Psychologie

in Leitsätzen zu Vorträgen

gehalten im Kursus wissenschaftlicher Vorlesungen für Lehrer und Lehrerinnen zu Marburg 1901

von

Paul Natorp,
o. ö. Professor der Philosophie an der Universität Marburg.

Marburg.
N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung.
1901.

1.

Man pflegt die theoretischen Grundlagen der Erziehungslehre in zwei besonderen philosophischen Wissenschaften zu suchen, in der Ethik, was die Bestimmung des Zieles, in der Psychologie, was die Bestimmung des Weges der Erziehung angeht. Dies bedarf nach zwei Seiten der Berichtigung oder doch genauerer Bestimmung. Erstlich enthält die Ethik unmittelbar nur die Gesetzgebung für den Willen, während die Erziehung sich auf alle Seiten des seelischen Lebens erstreckt. Es kann also die Aufgabe der Erziehung nicht durch die Ethik allein erschöpfend bestimmt sein, sondern es gehört dazu auch die Logik, als die Gesetzgebung des Denkens, die Ästhetik, als die Gesetzgebung der frei gestaltenden Phantasie. Indessen überragt doch der sittliche Zweck alle andern, da von der Bildung des Willens zuletzt die ganze menschliche Bildung abhängt. Erziehen heißt wesentlich wollen machen. In dieser Rücksicht ist die Voranstellung des sittlichen Zwecks begründet. Sodann ist es nicht genau, zu sagen, daß die gesetzgebenden Wissenschaften, Logik, Ethik, Ästhetik, bloß das Ziel und nicht den Weg der Erziehung bestimmen. Denn indem sie den gesammten Inhalt der menschlichen Bildung in seinem gesetzmäßigen Aufbau von den ersten Elementen an entwickeln, beschreiben sie eben damit, in objektiv allgemeingiltiger Form, den normalen Stufengang der menschlichen Bildung. (Z. B. dem logischen Aufbau der Wissenschaft der Mathematik entspricht der normale Lehrgang in dieser, und so durchweg.) Denn in nichts anderem besteht die Bildung des „Geistes", als daß die Welten der Objekte: die Welt der Erkenntnis, die Welt des Sittlichen, die Welt der Kunst, sich ihm bilden d. h. in gesetzmäßigem Aufbau gestalten. Indessen ist diese Gestaltung, wie-

wohl in ihrer Grundgesetzlichkeit für alle dieselbe, doch in der That für die einzelnen Subjekte höchst verschieden, bedingt durch die Besonderheit der Begabung, der zeitlichen und örtlichen Umstände, insbesondere der sozialen Umgebung, bis zum Individuellsten der Lage jedes Einzelnen in jedem Moment. Zwar hängt das Individuelle wiederum mit dem Generellen in kontinuierlicher Stufenfolge zusammen; nur vom Generellen aus lassen sich die individuellen Unterschiede zur Erkenntnis bringen (z. B. für die Begabung ist der tauglichste Beurteiler der Sachkenner). Aber doch bezeichnet der Richtungsgegensatz des Generellen und Individuellen in zweifelloser Bestimmtheit den Unterschied, nach welchem der Anteil der Objektwissenschaften (Logik, Ethik, Ästhetik) einerseits, der Psychologie andererseits, als der Wissenschaft des Subjektiven, an der Begründung der Erziehungslehre sich bestimmt.

2.

Auf dieser Grundlage läßt nun die eigentümliche Leistung der Psychologie für die Erziehungslehre sich genauer festsetzen. Sie besteht in der möglichsten Individualisierung der Erziehungsaufgabe. Sie soll erkennen lehren, nicht wie im allgemeinen Gang der Erziehung (dieser läßt sich, und zwar nur, auf objektivem Wege festlegen), sondern wie im gegebenen einzelnen Fall in der Praxis zu verfahren sei.

Das würde nun, so scheint es, die Kenntnis der im gegebenen Moment verfügbaren Kräfte, der ins Spiel zu setzenden Energiebezüge erfordern. So käme man auf die Untersuchung der körperlichen Bedingungen der geistigen Entwickelung des Zöglings, sowie der Beziehung zwischen Erzieher und Zögling, die ja einen räumlich und sinnlich vermittelten Verkehr beider zur Voraussetzung hat, d. h. auf den Weg der Physiologie, besonders Sinnes- und Gehirnphysiologie, oder der sogenannten „Physiologischen Psychologie". Doch würde diese, zumal nach ihrem heutigen Stande, wieder nur generelle Lehren erteilen, von denen eine direkt fruchtbare Anwendung in der Praxis zur Zeit kaum möglich wäre.

Der Erzieher ist aber auf diesen Umweg überhaupt nicht angewiesen. Er gewinnt die Einsicht in die augenblicklich notwendige Einwirkung auf dem viel direkteren Wege, daß er durch Äußerungen seinerseits solche Gegenäußerungen des Zöglings hervorruft, die wieder in ihm gleichsam ein scharfes Gegenbild von dessen innerem Zustande abdrücken; daß er sich, wie man sagt, in die Seele des Zöglings hineinversetzt und so, in sympathischer Miterregung eines dem seinen verwandten Zustands, unmittelbar empfindet, nicht erst auszurechnen braucht, welche Art auf ihn einzuwirken den gegebenen Bedingungen entspricht. Das ist die eigentliche psychologische Kunst des Erziehers, wie überhaupt eines jeden, der auf andre unmittelbar psychisch einzuwirken hat. Nun läßt zwar diese Kunst sich nicht bloß theoretisch erlernen, das Beste dabei ist Sache eines durch Anlage und Übung bedingten „Takts", d. h. einer nur empirisch zu gewinnenden unmittelbaren „Fühlung" mit der Seele des andern. Aber, wo es an diesen notwendigen Vorbedingungen nicht fehlt, da trägt doch auch die theoretische Belehrung Gewichtiges dazu bei. Man muß die Bestandteile des menschlichen Seelenlebens überhaupt und die Grundgesetze ihrer Verbindung kennen und so die allgemeinen Möglichkeiten geistiger Bildung übersehen, um die Beobachtungen in der Praxis sofort richtig zu deuten und ihren Zusammenhang rasch und sicher aufzufassen. Dies leistet die theoretische Psychologie in einem Doppelverfahren der Analyse (Zergliederung der zusammengesetzten Gebilde bis in die einfachsten Bestandteile) und Synthese (Wiederaufbau der Zusammensetzungen aus diesen); und zwar ist die Synthese ihre eigentümlichste Aufgabe, denn eben auf die Erfassung des vollen, lebendigen Prozesses des Seelenlebens kommt es an, in welchem nichts vom andern abgelöst, sondern alles in fruchtbarster, an neuen Schöpfungen unerschöpflicher Verbindung ist.

Litteratur: Das Grundwerk der physiologischen Psychologie ist: Wundt's Grundzüge der physiol. Psychologie, 4. Aufl., Leipzig 1893. Durch Kürze und Anschaulichkeit empfiehlt sich: Ziehen, Leitfaden der physiol. Psychol., 5. Aufl., Jena 1900. Von allgemeinen Lehrbüchern der

Psychologie ist an erster Stelle zu nennen: Wundt's Grundriß der Psychologie. 3. Aufl. Leipzig 1898. Der Weg des Verf. ist ein anderer; die Rechtfertigung seines Verfahrens enthält: Natorp, Einleitung in die Psychologie nach kritischer Methode. Freiburg, 1888.

3.

Alles Geistige geht von sinnlichen Anfängen aus, also hat die psychologische Untersuchung bei diesen einzusetzen. Doch entzieht sich die reine Sinnlichkeit jeder direkten Beobachtung und Erinnerung, sie kann nur durch Rückschluß von den der Beobachtung unmittelbar vorliegenden entwickelteren Stadien theoretisch rekonstruiert werden. Die gewöhnliche Sinneswahrnehmung ist bei weitem nichts Elementares, sondern sie ist das Ergebnis eines langen und verwickelten Prozesses, in welchem wir die erste, fundamentalste aller geistigen Bildungen zu erkennen haben.

Wir beschränken die Betrachtung vorerst auf den rein objektivierbaren Inhalt der Wahrnehmung, d. h. auf dasjenige darin, was wir nicht auf den eigenen inneren Zustand (als unser Fühlen und Streben), sondern auf einen sich uns darstellenden äußeren Gegenstand beziehen. Das letzte Element der so verstandenen Wahrnehmung ist es, welches die Psychologen Empfindung nennen. Die Zerlegung der Wahrnehmungen in die Empfindungen läßt sich auf Grund der Physik und Physiologie bis zu hoher Genauigkeit durchführen. Aber man würde sich täuschen, wenn man in ihr nun die letzte, elementare Form des Bewußtseins sehen würde. Jene völlige Bestimmtheit des isoliert gedachten sinnlichen Einzelinhalts, die man im Begriff der Empfindung denkt, ist ein künstliches Produkt der Analyse, der wirklich primitive Zustand ist vielmehr der eines vollkommenen Chaos, in dem weder örtliche noch zeitliche Bestimmtheit noch irgend eine Abzählung oder geordnete Aufreihung der Empfindungen nach ihrer wechselseitigen Verwandtschaft und ihren successiven Übergängen in einander, also auch nicht irgend eine unterscheidende Charakteristik nach Qualität, Intensität u. s. f. vorauszusetzen ist. Was ist also der primitive Einzelinhalt?

Dieses „ist" besagt eben die Bestimmtheit, die auf der gedachten Stufe noch gar nicht vorhanden ist. Man kann nur sagen: es ist ein erst zu bestimmendes $= x$, nicht ein schon bestimmtes $= a$.

Das Wesen der Wahrnehmung liegt folglich nicht in diesem rätselhaften Empfinden, sondern in dem Akte des Bestimmens, der Fixierung, gleichsam Feststellung des geistigen Blicks auf ein Einzelnes, welches den Kern dessen ausmacht, was die Psychologen als Apperzeption bezeichnen. Sie schafft erst alle Bestimmtheit, welche überhaupt gestattet von einem „Inhalt" der Wahrnehmung zu reden. Sie setzt erst den Punkt, beschreibt die Linien, hält auseinander die Farben und Helligkeiten, die Töne nach Höhe, Stärke und Klangfarbe u. s. f. Es ist also gleichsam jeder Strich des inhaltvollen Gemäldes, das jetzt mit jedem Augenaufschlag fertig vor uns dasteht, erst gezeichnet durch „uns", d. h. geschaffen durch tausendfältige Anwendung jenes Grundaktes der Bestimmung. Erst nachdem auf Grund dieses im einzelnen höchst verwickelten Prozesses der Wahrnehmungsbildung sich ein festes System von Sonderungs- und Verbindungsgewohnheiten herausgebildet hat, handhaben wir dies System wie ein fertiges Instrument mit einer Sicherheit, die uns gar nicht daran denken läßt, daß wir dies Instrument uns erst selbst mit fast keiner Hilfe anderer haben schaffen müssen.

Das ist nun für die Pädagogik von hoher Wichtigkeit, sich klar zu machen, wie diese erste, vielleicht größte und schwerste aller geistigen Schöpfungen im frühsten Stadium der Entwicklung in fast reiner Selbstthätigkeit, erst allmählich mehr und mehr unterstützt durch den Verkehr mit der Umwelt, von jedem normalen Kinde vollbracht wird; eine Thatsache, besonders geeignet den Grundsatz der Pädagogik zu bestätigen, daß das Wesentlichste bei der menschlichen Bildung der Selbstthätigkeit des sich bildenden Geistes und nicht der Hilfe des Erziehers zufällt, welche einzig darauf gerichtet sein soll, die Selbstthätigkeit zu entfalten, ihr die Hindernisse aus dem Wege zu räumen und sie vor Fehlwegen zu behüten.

Um die Aufhellung der Prozesse der Wahrnehmungsbildung besonders im Gebiet des Gesichtssinnes hat die größten Verdienste Helmholtz in dem großen Werk: Handbuch der physiologischen Optik. Eine populäre Darstellung giebt dessen Vortrag „Über das Sehen des Menschen“ in s. „Vorträgen und Reden“.

4.

Der Grundakt der Bestimmung ist aber nicht einfach, sondern schließt ein streng zusammenhängendes System fundamentaler Verfahrungsweisen des Vorstellens ein, welche die Grundlagen des gesammten logischen Prozesses der Erkenntnis enthalten. Auffassung ist stets Unterscheidung, die, als Scheidung unter einem gemeinsamen Gesichtspunkt, stets zugleich Verbindung ist. Im Scheiden, Auseinanderhalten des Sinnlichen wurzelt das Zeitvorstellen, im Verbinden des zugleich Auseinandergehaltenen das Raumvorstellen. In dem dreigliedrigen Grundakte des Denkens: Setzung des Einen, Auseinanderhaltung einer Mehrheit Einzelner, Wiederzusammenschluß des Auseinandergehaltenen in einer neuen übergeordneten Einheit entspringt das Denkverfahren der Zählung, welches aller Quantitätsauffassung zu Grunde liegt. In demselben Grundakte des Denkens liegt aber auch die Wurzel der Qualitätsauffassung: der Identität, Verschiedenheit und Identität des zugleich Unterschiedenen, worauf die logische „Gattung“ beruht. Aus der Kombination dieser einfachsten Elemente entspringen weitere Verfahrungsweisen, so die Auffassung des Beharrlichen, der Veränderung und der Beharrung in der Veränderung selbst, worauf alle Erkenntnis gesetzmäßigen Zusammenhanges in der Wahrnehmungswelt beruht. Erst auf dem Zusammenwirken dieses ganzen Systems ursprünglicher Verfahrungsweisen, nämlich auf der Einordnung in einen auf einzige Weise bestimmten Zusammenhang alles Wahrgenommenen beruht endlich das, was wir die Wirklichkeit des Wahrgenommenen nennen, im Unterschied vom schwankenden, schwebenden Schein, die Festlegung der „Thatsache“. Demnach wurzelt freilich das Denken im Wahrnehmen, aber nicht so, als ob durch diese der Gegenstand „gegeben“ würde ohne Denken, sondern indem die konstruktiven Element

des Denkens selbst in der Wahrnehmung arbeiten und den Wahrnehmungsgegenstand erst zustande bringen. Abgeleitet aus der Wahrnehmung ist erst das reflektierte Bewußtsein dieser konstruktiven Elemente. Dieses ist dem erst mitten in der Schöpfung der Wahrnehmungswelt begriffenen Kinde allerdings fremd und stellt erst eine weitere schwere Errungenschaft dar, die aber gar nicht begreiflich wäre ohne den ursprünglichen Aufbau der Wahrnehmung selbst durch die Elementarprozesse des Denkens.

Einer künstlichen äußeren Unterstützung bedarf diese erste große Schöpfung des sich bildenden Geistes nicht. Die Hauptsache ist, daß man das Kind selbst machen läßt und natürlich ihm die Gelegenheiten nicht entzieht, nötigenfalls die geeigneten Objekte ihm zuführt (d. h. solche, die zugleich einfach, deutlich und vollständig für es auffaßbar sind). Die einzige direkte äußere Hilfe, nicht für das allererste, aber doch für ein frühes Stadium ist das Bilderbuch. Ein gesunder Mutterinstinkt findet das für diese Erziehungsstufe Erforderliche von selbst. (Comenius' Mutterschule; Pestalozzi.)

5.

Die zweite große geistige Schöpfung, die aller eigentliche Unterricht und alle eigentliche Erziehung schon fertig vorfindet, ist die Sprache. Sie ist ganz besonders eine eigentümlich menschliche weil soziale Errungenschaft; durch sie werden die Resultate der Geistesarbeit der Jahrtausende, die an ihr geschaffen haben, dem Kinde überliefert.

Schon jeder geringste Verkehr des Kindes mit der Umwelt führt zu mannigfacher gegenseitiger Verständigung, die an sich des Wortes nicht bedarf. Ohne das wäre kaum erklärlich, wie das Kind beim Wort auch nur die Absicht einer Mitteilung versteht. Indem nun beim Wahrnehmen desselben Worts regelmäßig dasselbe Objekt in der Wahrnehmung hervortritt und vielleicht die Aufmerksamkeit noch besonders (z. B. durch Zeigen) darauf hingelenkt wird, verbindet sich der bestimmte Wortschall

zunächst fast wie ein eigenes Merkmal mit den sonstigen Merkmalen des schon bekannten Gegenstandes. Da es aber doch nicht am Gegenstande untrennbar haftet, dagegen sich stets verbindet mit der Vorstellung irgend einer, beliebig welcher, Person die es ausspricht, so wird das Wort allmählich begriffen nicht als Merkmal des Gegenstandes, sondern als bloßer Hinweis auf ihn, andrerseits aber als Äußerung einer Person und zwar gewollte, an das Kind gerichtete Äußerung, an es gerichtet in der Absicht, seine Vorstellung auf den gemeinten Gegenstand hinzulenken, d. h. es wird verstanden als Mitteilung. Das Sprechenlernen ist danach weit entfernt von einem bloßen mechanischen Nachahmen. Besonders wichtig ist zu beachten, daß die Sprache nicht nur den fertigen Gegenstand der Wahrnehmung gleichsam in einem anderen Material abbildet, sondern in ihren Formbestandteilen (Wortklassen, Flexionen, syntaktischen Beziehungen) zugleich den konstruktiven Aufbau der Wahrnehmungswelt wenngleich nur im Rohen wiedergeben will, daß das Kind auch diese Formbestandteile früh beherrscht und oft in großer Selbständigkeit und strenger Gesetzmäßigkeit nachbildet (wie besonders deutlich wird, wenn das Kind, wie nicht selten, sich eine ganz eigene, stark vereinfachte Sprache, meist in strengster Regelmäßigkeit, zurechtmacht).

Die hauptsächlichste Hilfe der Sprache für die Ausbildung des Denkens liegt darin, daß der stets allgemeine Gebrauch des Worts darauf hinlenkt, nicht bloß ein bestimmtes sinnliches Bild in der Vorstellung zu zeichnen, sondern auf das Gemeinsame in dem Gleichbenannten zu achten, besonders sofern es nicht in den sinnlichen Merkmalen, sondern in dem konstruktiven Aufbau des Gegenstandes liegt. So führt der Gebrauch des Zahlwortes, z. B. zwei, auf den Begriff von zwei, d. h. auf das Bewußtsein des immer identischen Aktes, ein Einzelnes und wieder ein Einzelnes in einer neuen gedanklichen Einheit (der Zweiheit) zu verbinden, und so durchweg. Das Wort giebt also nicht den Begriff, es dient nur gleichsam als Signal, um die Bewegung des Denkens in eine bestimmte Richtung zu

weisen; es ist nur die Krücke des Gedankens. Es teilt den Begriff nicht mit, es fordert nur auf zu seinem selbstthätigen Vollzug. Diese Erwägung ist geeignet, den Grundfehler des Verbalismus in der Pädagogik aufzudecken und sie an die Pflicht der Befreiung des Zöglings zu eigenem Denken zu mahnen.

6.

Wahrnehmung und Sprache sind die Fundamente aller Schöpfungen des menschlichen Verstandes. Aber was der Geist so geschaffen hat, besitzt er ganz erst, wenn er es auch völlig mit dem Bewußtsein beherrscht. Dies ist die Aufgabe der planmäßigen, nicht mehr rein spontan erfolgenden Arbeit der Verstandesbildung. Sie durchläuft zwei Stadien, die zu jenen beiden ursprünglichen Schöpfungen in deutlicher Beziehung stehen: Anschauung und Begriff. Der Weg der Verstandesbildung geht durch die Anschauung zum Begriff.

Mit dieser von Pestalozzi herrührenden Formel ist nicht das Selbstverständliche gemeint, daß die Bildung des Begriffes von sinnlicher Wahrnehmung ihren Ausgang nehmen müsse. Sondern in der „Anschauung" hat man die ganze Verwicklung der Wahrnehmungen aufgelöst, die konstruktiven Elemente, aus denen sie sich aufbaut, bloßgelegt und in ihrer Reinheit herausgearbeitet zu denken. In der Forderung des Zurückgehens auf die „Elemente", die „Elementarpunkte" der Bildung, in dem überaus deutlichen Ausdruck eines „ABC der Anschauungen" verrät sich dieser vertiefte, für die Pädagogik durchaus neue Sinn, den Pestalozzi mit dem Wort Anschauung verband. Allerdings ist „nichts im Verstande, was nicht zuvor in den Sinnen war", er lag sogar als die eigentlich schaffende Kraft in diesen, aber auf der Stufe der Sinnlichkeit sich selbst noch verborgen; ihn über dieses Stadium der Verborgenheit vor sich selbst hinauszuheben kann nicht Sache der Sinnlichkeit sein, die eben dieses Stadium besagt. Sondern dazu muß in der Schöpfung der Wahrnehmungen selbst ein Faktor ausgezeichnet werden, der den Keim der Überwindung dieser bloß sinnlichen Haltung

einschließt. Diesen sucht Pestalozzi zu fassen in dem Ausdruck „Anschauung".

Dieser gewinnt daher eine zwingende Beziehung zu den mathematischen Elementen des Vorstellens: Zahl und Form d. h. geometrische Gestalt; daneben stellt er erst als Drittes die Sprache, wobei an die Formelemente der Sprache zu denken ist. Die in der That allgemein grundlegende Bedeutung des Mathematischen für die denkgemäße Auffassung der Sinnenwelt wird ganz evident, wenn man erwägt (was in der Mathematik selbst erst neuerlich ganz begriffen wird), daß Mathematik nicht bloß die Wissenschaft des Quantitativen ist, sondern ihre Herrschaft auf alles ausdehnt, was überhaupt einer reinen Methode fähig ist. Es handelt sich daher hier nicht bloß um das Pestalozzische ABC der geometrischen Form, sondern um jenes größere ABC, mit welchem wir, nach Kant, die „Erscheinungen buchstabieren" müssen, um sie „als Erfahrung lesen zu können." Das ist es, was Pestalozzi undeutlich vorschwebte als jene „Methode", welche aus der „unwandelbaren Urform der menschlichen Geistesentwicklung" herzuleiten sei.

Über Pestalozzis Begriff der Anschauung vgl. meine Schrift „Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre". Stuttg. 1899, S. 98—105; Sozialpädagogik S. 32, 277—280; und die Bemerkungen gegen Rein, Deutsche Schule III, S. 505 f.

7.

Das wesentliche Mittel nun, um die reinen Elemente der Konstruktion des Gegenstands in der Vorstellung zum Bewußtsein zu erheben, besteht darin, daß das konstruktive Verfahren unmittelbar in Thätigkeit gesetzt, und in seiner Bethätigung selbst die Besinnung auf eben das, was man thut, gelenkt, die Regel dieses Thuns hervorgehoben und in deutlichem Ausdruck festgehalten wird. Man gewinnt den Begriff der Zahl, indem man in der Ausübung des Zählverfahrens den Sinn dieses Verfahrens sich klar macht. Man gewinnt den Begriff der Linie, indem man sie zieht, d. h. sie nach Anweisung der Konstruktions-

regel, welche dieser Begriff bedeutet, sich erzeugen läßt und so dieser Regel selbst in ihrer Befolgung sich bewußt wird. Es soll also die Zahl begriffen werden als Zählen, als das immer gleiche Verfahren, aus Eins und Eins Zwei (und so jede Zahl) zu erzeugen; ein Verfahren, unterschiedslos anwendbar auf alles nur Denkliche, auf Welten wie auf Sandkörner, auf astronomische Perioden wie auf das Ticken der Uhr. Und so in allen Fällen. Dabei ist an die Vorarbeit der spontanen Wahrnehmungsbildung überall anzuknüpfen. Die Elemente der geometrischen Gestalten liegen schon in den einfachsten Operationen der Wahrnehmung. Das Kind zeichnet in seiner Einbildungskraft und bald auch mit dem Griffel die ihm vertrauten Gegenstände in einfachen geometrischen Grundlinien; es lernt praktisch z. B. an seinen Bauklötzen eine Reihe einfacher geometrischer, auch mechanischer Thatsachen kennen, lange bevor es den Begriff davon hat; ein zweijähriges Kind lernt etwa seinen Baukasten richtig einräumen, nicht durch äußere Abrichtung, sondern in angespanntem und interessiertem eigenem Studium. Sache des methodischen Unterrichts ist es, die Einzelschritte dieses thatsächlich immer befolgten Konstruierens zum Bewußtsein zu bringen. Aus den in reiner Absonderung herausgearbeiteten Elementen schreitet dann die Mathematik in streng synthetischem Aufbau zu den höheren Bildungen fort.

In viel weniger einfacher Weise liegen die konstruktiven Elemente des Vorstellens in den Formbestandteilen der Sprache. Daher ist die rein verstandbildende Wirkung des Sprachunterrichts weniger direkt und zwingend. Andrerseits drückt die Sprache weit mehr aus als bloß Logisches, sie dient nicht minder dem Ausdruck ethischer und ästhetischer Beziehungen. Sie greift also schon hinüber in die hier noch nicht behandelten Gebiete des Seelenlebens. Immer aber bleiben Mathematik und Sprachlehre die Elementarfächer des Unterrichts und die formalen Grundlagen auch für alle weiteren, auf die beiden großen Gebiete der Natur und Kultur bezüglichen Fächer.

8.

An allem seelischen Leben lassen sich zwei Hauptbeziehungsrichtungen unterscheiden: auf ein Äußeres als Gegenstand oder Objekt, und auf uns selbst, als Subjekt des Bewußtseins. In der ersteren wurzelt das Wahrnehmen, Vorstellen, Denken, in der letzteren das Lust- und Unlustgefühl und das Streben, welches seine deutlichste Objektivierung in den Begriffen der Sittenwelt findet. Als letzte subjektive Grundlage dafür erweist die psychologische Analyse das Streben. Dieses scheidet sich klar vom bloßen Vorstellen dessen was ist. Es kann auch nicht verwechselt werden mit dem bloßen Vorblick auf das Kommende, der Erwartung: es wartet nicht darauf, sondern drängt ihm entgegen, sucht es in die Wirklichkeit zu zwingen. Es besteht also nicht in einem ruhenden Verhalten, sondern ganz in Richtung, in Bewegung. Es hat daher stets einen polaren Charakter, es geht von etwas weg auf etwas hin. Was ist, soll nicht sein, was nicht ist, soll sein. Diesen doppelseitigen, gleichsam bejahenden und verneinenden Charakter teilt aber mit ihm das Gefühl der Lust und Unlust, und zwar bejaht und verneint es ebendasselbe, wie das Streben, genauer, es bejaht oder verneint das, was nach Aussage der Vorstellung ist oder nicht ist, nach seinem Verhältnis zu dem, was nach der Forderung des Strebens sein soll oder nicht sein soll. Also ist zwischen Streben und Gefühl im Grunde nur ein Stufenunterschied. Das Gefühl der Lust ist eins mit dem Gefühl ungehemmt vorwärts dringenden (oder doch sich behauptenden) Strebens, Unlust mit dem Gefühl gehemmten, zumal weniger und weniger sich behauptenden Strebens. Indem also das Streben die Grundlage bildet, bezeichnet das Lust- und Unlustgefühl gleichsam die augenblickliche Bilanz von Streben und Hemmung, die augenblicklich günstige oder ungünstige Gemütslage.

9.

Aus dieser Erklärung ergiebt sich, daß nicht die Befriedigung des Gefühls als letzter Grund und Ziel des Strebens angesehen werden kann; sonst hätte das Streben zum Ziel seine eigene

Vernichtung, denn in seiner Befriedigung erstirbt das Streben. Daraus folgt aber, daß das schließliche Ziel des Strebens überhaupt in nichts endlich Erreichbarem, sondern nur im unendlichen Fortschritte des Strebens selbst gesucht werden kann. Dadurch klärt sich auch die Bedeutung der „Freiheit" des Willens: nichts zwingt ihn, d. h. schließt ihn in eine endliche Summe materialer Bestimmungsgründe ein, sondern über jedes erreichte Ziel ist eine Erhebung zu höheren Zielen möglich ins Unendliche. Diese Freiheit ist aber nicht Gesetzlosigkeit, denn nur in vorgeschriebenem Stufengang und mit den Kräften, die in der schrittmäßigen Erhöhung des Strebens allmählich erwachsen sind, ist eine Erhebung zu ferneren Zielen möglich. Also hebt die Freiheit des Willens nicht (wie Herbart von der transcendentalen Freiheit behauptet) den Begriff der Erziehung auf, vielmehr ergiebt sich das Grundgesetz der Erziehung des Willens eben aus dem nachgewiesenen Verhalt.

Die unterste Stufe ist die des reinen sinnlichen Triebs. Sinnlich ist er zu nennen, sofern er sein Ziel im Nächstgegebenen hat und noch wahllos auf es gerichtet, durch es gefesselt, mithin unfrei (seiner Freiheit noch unbewußt) ist. Die zeitweilig ausschließliche Herrschaft einer einzelnen Tendenz unter Zurückdrängung aller anderen ist aber auch für jede höhere Stufe deshalb notwendig, weil das noch so frei auf Fernstes gerichtete Streben doch vorerst sich aufs nächste Ziel lenken muß, um erst nach seiner Erkämpfung weiter, dem fernen, schließlich unendlich fernen Ziel entgegen zu dringen. Insofern bleibt der Trieb fortdauernd die Unterlage auch des höchstgerichteten Strebens. In ihm wurzelt die Energie der „Arbeit".

Schon eine Wahl unter mehreren Möglichkeiten setzt die zweite Stufe voraus, die des eigentlichen Wollens, des bestimmten Vorsatzes einer Sache, oder der praktischen Objektsetzung. Fragt man nach der Kraft, aus der das Wollen fließe und durch die es sich dem wahllosen Trieb übermächtig entgegenstellt, so kann sie nur gesucht werden in der Konzentration der Aktivität, die eben durch die Einordnung des im besonderen

Erstrebten in ein System des überhaupt Gewollten erreicht wird. Die Grundtendenz zur Einheit, die allem Streben mit gleicher Ursprünglichkeit zu Grunde liegt, erweist sich eben darum mächtig über jede einzelne isolierte Triebrichtung.

Die dritte Stufe ist die bewußte Erhebung des Willens zum Standpunkt des unbedingt allgemeinen Gesetzes, wonach alles, was überhaupt gewollt werden darf, zu einer letzten Einheit zusammenstreben muß. Dies ist, nach Kants Feststellung, eins mit der Vernünftigkeit des Willens oder der Sittlichkeit. Psychologisch aber besagt dies wiederum nur die im Gesetz des Willens selbst begründete Forderung einer letzten Konzentration der Aktivität in einem „reinen" d. h. rein sein eigenes Gesetz erfüllenden Wollen; welches freilich bloß eine „Idee" oder unendliche Aufgabe ist.

Vgl. Sozialpädagogik §§ 6—10.

10.

Die Entwickelung des Willens durch die nachgewiesenen drei Stufen erfolgt genau entsprechend der Entwickelung des Denkens von der sinnlichen Wahrnehmung durch das Verstehen (d. i. Auffassen gesetzmäßiger Zusammenhänge zunächst im besonderen) zur Vernunftidee (einer durchgängigen Einheit der Verstandeswelt), nämlich dadurch, daß das Streben seinem Gesetz gemäß in Thätigkeit gesetzt, und dies sein Gesetz durch Besinnen auf das, was man thut und warum man es thut, zum Bewußtsein gebracht wird. Die Erziehung des Willens beruht daher auf den beiden wesentlichen Stücken: Übung und Lehre, so zwar, daß die Übung vorangeht und nur im Rückblick auf das schon eingeleitete Thun die Lehre eingreift. Denn nur so wird sie auf das Thun selbst zurückwirken und praktische Lehre, d. h. Lehre des Thuns, des Wollens, nicht bloß über das Thun, über das Wollen sein. Beide aber, Übung und Lehre, verbinden sich in einem und demselben Grundelement, der Gemeinschaft. Erziehende Übung ist gemeinschaftliches und durch die Gemeinschaft des Voranschreitenden und Nachfolgenden diesen vorwärts bringendes Thun, erziehende Lehre die auf diese Förderung gerichtete Verständigung der so

gemeinschaftlich Thätigen über ihr Thun. Auf dieser Grundlage läßt sich leicht ableiten, wie die erziehende Gemeinschaft und in ihr das Thun des Erziehers einerseits, des Zöglings andererseits sich in einer Stufenordnung, entsprechend den nachgewiesenen drei Stufen der Aktivität überhaupt, entwickelt, und wie auch in allem Besonderen der erziehenden Thätigkeit dieselbe Gliederung wiederkehrt, nämlich 1. Weckung des Interesses bis zum Wagnis des Selberthuns, 2. das Thun selbst, anfangs gleichsam an der Hand des Führenden, dann mehr und mehr sich von seiner Hilfe losmachend, 3. die nachträgliche Kritik, die zum Bessern des Verfehlten oder zum weiteren Fortschreiten führt, so daß der gleiche Kreislauf sich auf immer höhere Staffel wiederholt. Es versteht sich ebenfalls aus unseren Voraussetzungen die Bedeutung der Helfer der Erziehung, Befehl und Gehorsam, geübter und empfundener Autorität, und ihrer Helfershelfer, Lob und Tadel, Lohn und Strafe. Besonders ergiebt sich die Forderung der liberalen Handhabung aller dieser Mittel der „Zucht."

Vgl. Sozialpädagogik §§ 23—25. Über die körperliche Züchtigung s. m. Aufsatz in der „Deutschen Schule", I, 1897, 5. u. 6. Heft.

11.

Für die ästhetische sowohl wie die religiöse Haltung des Gemüts pflegt als psychologische Grundlage das Gefühl angesetzt zu werden. Die Ansetzung ist richtig, sofern damit gemeint ist die wesentliche Beziehung beider auf ein inneres sich finden und befinden der Seele, und zwar eine Beteiligung des ganzen Innenlebens dabei, was in der That beiden gemeinsam ist und sie eng zusammenrückt. Doch sondert sich die ästhetische von der religiösen Haltung deutlich dadurch, daß sie ganz in Gestaltung besteht, zwar nicht in nach außen gerichteter Gestaltung (wie das Denken und Wollen), sondern in innerer Gestaltung, d. h. Hineinsenkung des inneren Lebens der Seele in die gestaltende Thätigkeit. Man kann dafür die psychische Funktion der Phantasie auszeichnen, mit der näheren Bestimmung, daß es die freie, keinen anderweitigen Zwecken dienstbare, sozusagen selbstzweckliche Phantasie sei. Das künstlerische Gestalten ist also reines Spiel,

aber ein Spiel der innersten Seelenkräfte. Es kann sich zum mächtigsten Ernst erheben, aber es bleibt dennoch Spiel, insofern es als solches nicht theoretische noch auch sittliche Wahrheit beansprucht, auch nicht die Illusion einer solchen hervorrufen will.

Daher liegt schon im schlichten Spiel des Kindes die Wurzel und das Prinzip des Aesthetischen, obgleich es noch nicht ästhetisch im vollen Sinne ist, weil ein Unterschied von Dichtung und Wahrheit vom Kinde noch nicht empfunden wird. Ferner scheint das Aesthetische der zweiten Erziehungsstufe zu liegen, mit der es die Schule hauptsächlich zu thun hat; sie scheint wesentlich Prosa sein zu müssen. Jedoch vermag gerade sie den reichsten Stoff zu ästhetischer Auffassung herbeizuschaffen; auch abgesehen von den direkt ästhetischen Gegenständen (Dichtung und Gesang, Zeichnen) stehen dem Unterricht jedes Fachs unerschöpfliche Quellen ästhetischer Anregung zu Gebote, deren Ausnutzung ihm seine ganze Aufgabe sehr erleichtern und ihn für die Gesammtbildung des Zöglings erfreulicher gestalten würde. Erst der dritten Stufe gehört die direkte Entwickelung der ästhetischen „Urteilskraft" an, die schließlich bis zu philosophischer Vertiefung (Kant-Schiller) führen muß.

Vgl. Sozialpädagogik § 32.

12.

Von allen bisher betrachteten Seiten des Seelenlebens unterscheidet sich das Leben des religiösen Gemüts dadurch, daß es gar keine ihm eigentümliche Weise der Gestaltung von Objekten aufzuweisen hat, sondern ganz in der subjektiven Innerlichkeit des „Gefühls" beschlossen bleiben will. Zwar kann es, um sich überhaupt zu äußern, nicht vermeiden, sich der intellektuellen wie der ethischen und auch der ästhetischen Gestaltungsweise zu bedienen, indem es sich einen eigenen Lehrbegriff, eigen geartete sittliche Beziehungen und eine eigene, der Kunst verwandte Symbolik schafft; aber es will sich in diesem allen niemals erschöpfend ausgesprochen haben, sondern über sie alle hinausragen. Daraus erklärt sich sein kaum vermeidlicher Hang zur Transscendenz (Übersteigen der „Grenzen der Menschheit"). Religion sieht in nichts Endlichem ihren wahren und letzten Gegenstand, sie läßt sich ebenso wenig genügen an dem bloßen Ausblick auf ein un-

endlich fernes Ziel (Idee), sondern sie setzt sich — und nicht aus bloßer Willkür — ein Jenseitiges, Übervernünftiges, selbst über alle sittliche Beziehung nur menschlicher Art, vollends über alle menschliche Kunst schlechthin Hinausgehendes, und behauptet dessen Offenbarung im unnahbaren innersten Leben des Gemüts zu erleben. Damit kommt sie in einen schwer zu vermeidenden Konflikt mit der bloß humanen Bildung und Kultur; welcher Konflikt sich mit der Entwicklung der letzteren so verschärft hat, daß auch die Schule ihn nicht länger wie nicht vorhanden ansehen kann. Notwendig bleibt, daß jeder das Faktum der Religion und ihren mächtigen Anteil an der Entwicklung des Menschentums kennen und nach Möglichkeit verstehen lernt. Dies kann und soll die Schule sich zur Aufgabe stellen, auch wenn sie (wie jedenfalls die allgemeine obligatorische Schule sollte) auf die weitergehende Aufgabe verzichtet, den Zögling mit dem Leben der Religion innerlich zu erfüllen. Denn Religion ist ihrem Wesen nach individuell, nur ihr Grund und Quell ist allgemein.

Die Entwicklung des religiösen Verständnisses durchläuft dieselben drei Stufen, die uns schon auf jedem der anderen Gebiete begegnet sind. Die erste Stufe ist die des naiven Kinderglaubens, der noch mit keinem Anspruch sei es der Wissenschaft oder der humanen Sittlichkeit oder der Kunst in Streit gerät. Religion ist auf dieser Stufe noch reine Idealisierung menschlich-sittlicher Grundbeziehungen, wie es von Pestalozzi schön dargestellt worden ist. Die Krisis der religiösen Bildung führt die zweite Stufe herbei, die es nicht umgehen kann, das Religiöse in Begriffe zu fassen, damit aber den Konflikt unvermeidlich macht. Eine Entscheidung aber sollte dem Kinde im Schulalter nicht zugemutet, sondern mit Verweis auf die noch mangelnde Reife auf die dritte Stufe hinausgeschoben werden, die eben dazu der Ausrüstung mit religionsgeschichtlicher und religionsphilosophischer Kritik bedarf.

Über Pestalozzi vgl. auch hier die Schrift „Herbart, Pestalozzi 2c.", S. 147—151; über die Hauptfrage die Schrift „Religion innerhalb der Grenzen der Humanität", Freiburg und Leipzig, 1894; Sozialpädagogik §§ 33 und 34; „Dörpfelds Fundamentstück", Deutsche Schule, 2. Jahrgang, Heft 1.

Von demselben Verfasser erschien in unserem Verlage:

Descartes' Erkenntnistheorie. Eine Studie zur Vorgeschichte des Kriticismus. gr. 8. VIII, 190 S. 4.—

Die Ethika des Demokritos. Text und Untersuchungen. gr. 8. VII, 198 S. 5.—

Was uns die Griechen sind. Akademische Festrede zur Feier des 200jährigen Bestehens des Königreichs Preußen gehalten am 18. Januar 1901. gr. 8. 26 S. —.60

In unserem Verlage erschien:

Bücking, Wilhelm, Leben der heiligen Elisabeth, Landgräfin von Thüringen. Zweite verbess. Auflage. Mit acht Abbildungen. 12. 72 S. —.80

— Die Kirche der heiligen Elisabeth in Marburg. 3. verbesserte Auflage. Mit sechs Abbildungen. 12. 52 S. —.60

Finck, Franz Nikolaus, Der deutsche Sprachbau als Ausdruck deutscher Weltanschauung. Acht Vorträge. gr. 8. VII, 123 S. 2.—

Hoffmann, H., Einführung in die Phonetik und Orthoepie der deutschen Sprache. Für Volksschullehrer, angehende Taubstummenlehrer, sowie für alle Freunde der Phonetik unter Benutzung der besten Quellen leichtfaßlich dargestellt. Mit 1 Tafel. gr. 8. IV, 75 S. 1.60

—, Der erste Sprech- und Sprachunterricht in der Taubstummenschule. Mit besonderer Berücksichtigung der neueren phonetischen Ergebnisse. Mit 1 Tafel. gr. 8. 63 S. 1.50

—, Der erste Sprachunterricht in Schulen zweisprachigen Gebiets. Eine methodisch-praktische Anleitung zur Erteilung desselben. Mit einem Vorwort von E. Woitylack. gr. 8. VIII, 80 S. 1.20

—, Deutsche Schreib-Lese-Fibel auf phonetischer Grundlage. Mit Abbildungen. gr. 8. 83 S. —.50
Begleitwort dazu —.20

Münscher, Friedrich, Geschichte von Hessen. Für Jung und Alt erzählt. Mit dem Bildnis des Verfassers. gr. 8. XI, 550 S. 6.—, gebunden 7.20

—, Geschichten aus dem Hessenland. kl. 8. 146 S. 1.20
Kartonniert 1.50

Schürmann, Fr., Deutsche Zeichenschule. Übungen im Freihandzeichnen systematisch geordnet. 4 Hefte. Folio. Heft 1—3, zweite Auflage. à —.60, Heft 4 à —.45

Seehausen, R., Spruchbuch z. kl. Katechismus. 8. 18 S. —.20

Viëtor, W., Wie ist die Aussprache des Deutschen zu lehren? Ein Vortrag. 3. Auflage. 8. 32 S. —.60

Vilmar, A. F. C., Geschichte der deutschen Nationallitteratur. Mit einer Fortsetzung: Die deutsche Nationallitteratur vom Tode Goethes bis zur Gegenwart von **Adolf Stern.** 25. (Jubiläums-)Auflage. gr. 8. 796 S. 5.—, gebd 6.60
Fortsetzung apart 2.—, gebd. 2.80

Zeittafel für den Geschichtsunterricht in höheren Mädchenschulen. Zusammengestellt auf Grund des ministeriellen Lehrplanes vom 31. Mai 1894. gr. 8. 19 S. —.25