

# Experimentelle Psychologie und praktische Pädagogik<sup>1)</sup>.

Von Prof. Dr. Georg Wunderle in Eichstätt i. B.

Die praktischen Fragen der Kultur erfreuen sich heutzutage im grossen und ganzen eines tieferen Interesses als rein theoretische Probleme. Der wichtigsten aller praktischen Kulturaufgaben, der Erziehung, wird sogar eine derartige Aufmerksamkeit geschenkt, dass einem nicht selten das Wort in den Sinn kommt: „Das, worüber am meisten geredet wird, ist in Wirklichkeit am wenigsten zu finden“. Vielleicht steht es trotzdem nicht so schlimm mit der modernen Erziehung. Sicher ist nur das eine, dass man heute vielfach anders denkt über die Ziele, über die Art der Erziehung und des Unterrichts als in früherer Zeit. Und daran ist nicht zum wenigsten der Umstand schuld, dass die Wissenschaft sich viel mehr mit dem, was den Umkreis aller erzieherischen Probleme ausmacht, beschäftigt. Nicht als ob die pädagogische Wissenschaft erst ein Kind der allerneuesten Zeit wäre; zum Nachdenken hat die Erziehung der heranwachsenden Generation den Geistern aller Zeiten Aufgaben gestellt; aber gerade dieses Nachdenken und Forschen konnte natürlich niemals anders erfolgen, als in den Formen und mit den Hilfsmitteln des einer Kulturepoche entsprechenden allgemeinen Wissenschaftsbetriebes. Mit Rücksicht darauf kann es nicht wundernehmen, dass die moderne pädagogische Wissenschaft ganz besonders von dem empirisch-experimentellen Zuge der heutigen Denkweise erfasst wurde, dass unter dem Einfluss dieser Strömung sogar eine „experimentelle“ Pädagogik entstand.

Die experimentelle Pädagogik ist eigentlich eine Tochter der experimentellen Psychologie, die auch heute noch — trotz aller gegenseitigen Versicherungen — fast ausschliesslich von der Mutter lebt. Man hat der experimentellen Pädagogik nicht mit Unrecht zum Vorwurf gemacht, dass sie die eigentlichen Tatsachen der Erziehung, also etwa das Verhältnis, das die erziehliche Einwirkung zwischen dem Lehrer und dem Schüler schafft, die Folgen irgend eines erziehlichen Eingriffes und anderes mehr, zu wenig oder gar nicht berücksichtigt. Tatsächlich ist das allermeiste,

<sup>1)</sup> Nach einem Vortrag bei dem vom Landesverbande der katholischen Geistlichen Schulvorstände Bayerns in Augsburg (Juli 1914) veranstalteten volksschulpädagogischen Kurse.

was sie bisher an Erfolgen zu verzeichnen hatte, der auf pädagogische Fragen angewandten experimentellen Psychologie zuzuschreiben.

Deswegen scheint uns eine wichtige Aufgabe darin zu liegen, die Grenzen der Anwendbarkeit experimenteller Psychologie auf die praktische Pädagogik zu prüfen. Das soll der Gegenstand unserer Ausführungen sein. Wir werden dabei zunächst die Hauptgebiete der experimentellen Psychologie, soweit sie für die Pädagogik in Betracht kommen, überblicken und dann die grundsätzliche Frage zu beantworten suchen, wie weit die Psychologie überhaupt normierend auf die praktische Pädagogik einwirken kann.

### I.

Wenn man Herbart als den Vater der wissenschaftlichen Pädagogik bezeichnet, so tut man das auch gerne mit Rücksicht darauf, dass er Pädagogik und Psychologie so eng verbunden hat. Freilich war seine Psychologie nicht auf streng empirischer Grundlage aufgebaut. Sie blieb trotz ihrer Verknüpfung mit der Mathematik, trotz ihrer Versuche zu exakten Berechnungen eine durchaus metaphysische Psychologie und erwies sich als untauglich für die praktische Pädagogik. Innerhalb der Herbartischen Schule ist das von Strümpell schon deutlich hervorgehoben worden; er konnte sich aber bei den Herbartianern gerade in diesem Punkt keine Geltung verschaffen. Seine psychologische Pädagogik und „pädagogische Pathologie“ (Lehre von den Kinderfehlern) gewann trotzdem auf die Entwicklung der modernen Pädagogik einen starken Einfluss. Es musste sich allerdings zunächst die Psychologie selbst zur Höhe der naturwissenschaftlichen Empirie erheben, und diese Erhebung ging in der zweiten Hälfte des abgelaufenen Jahrhunderts vor sich. Ernst Heinrich Weber, Gustav Theodor Fechner und namentlich Wilhelm Wundt bezeichnen durch ihre hervorragenden Arbeiten die gewaltigen Fortschritte der „exakten“ Psychologie. Die zahllosen Einzeluntersuchungen aus den Schulen dieser Gelehrten und die sonstigen Arbeiten über Probleme der sogenannten physiologischen oder experimentellen Psychologie beschränkten sich lange Zeit auf die Erforschung der Sinneserkenntnis, der Aufmerksamkeit, der Ermüdung, des Gedächtnisses. Erst verhältnismässig spät traten in den Kreis der psychologischen Aufgaben auch die höheren seelischen Tätigkeiten, Denken und Wollen ein. Ungefähr an diesem Punkte der Entwicklung entstand der Gedanke, die zahlreichen Materialien, welche die psychologischen Forschungen bisher aufgestapelt hatten, in möglichst weitem Umfang der praktischen Erziehung dienstbar zu machen. Ja, man ging über der einfachen Verwendung der psychologischen Ergebnisse dazu über, einen eigenen Problemkreis durch jene psychologischen Aufgaben abzugrenzen, welche aus Erziehung und Unterricht im besonderen erwachsen. So entstand die „experimentelle“ Pädagogik. Ernst Meumann ist der

Begründer und hauptsächlichste Systematiker derselben. Von der experimentellen Pädagogik vornehmlich wurden nun auch Forschungen herangezogen, die im Laufe der letzten Jahrzehnte ausserhalb der naturwissenschaftlichen Psychologie begonnen und bereits zu einer gewissen Vollkommenheit geführt waren. Die sogenannte „differenzielle“ Psychologie, wie sie sich im Gegensatz zu der physiologischen oder generellen Psychologie nannte, bot auch der Pädagogik allem Anscheine nach viel unmittelbarer verwertbare Resultate. Ihr Ziel ist es ja, die psychologischen Grundlagen der in irgend einem Subjekt erscheinenden seelischen Tätigkeiten nicht auf ihre einzelnen Formen und Gesetze zu untersuchen, sondern als Auswirkungen gerade der ganzen Individualität zu beschreiben und zu erklären. Die Persönlichkeitspädagogik musste sich orientieren an dem Ertrage der differenziellen Psychologie. Der Vater der differenziellen Psychologie in Deutschland, William Stern, hat es auch verstanden, in umsichtiger Methodik die Leistungsfähigkeit der neuen Wissenschaft für die Zwecke der praktischen Pädagogik einzurichten. Hand in Hand mit der Vervollkommnung der generellen, mit dem Ausbau der differenziellen Psychologie ging die spezielle Kindespsychologie. Sie wurde in der Art, wie Wilhelm Preyer und zuletzt namentlich William Stern sie ausgestalteten, zu einem mächtigen Faktor der psychologischen Pädagogik.

Dieser kurze Blick auf die geschichtliche Entwicklung hat die Abhängigkeit der heutigen Pädagogik von der Psychologie klar erwiesen. Es fragt sich jetzt, welche psychologischen Ergebnisse im einzelnen auch für die praktische Pädagogik wirklich von Bedeutung sind.

1. Vor allem ist bezüglich der generellen Psychologie zu sagen, dass ihre Forschungen über die Sinneserkenntnis für die Pädagogik von grosser Wichtigkeit sind. Der Zusammenhang, welcher hier zwischen äusserem Reiz und Empfindung ermittelt wurde, die Gesetzmässigkeit, die alle Leistungen der Sinnesorgane beherrscht, die Arbeitsfähigkeit, Uebung und Ermüdung müssen bei der Sinneserziehung so gut als möglich berücksichtigt werden. Der moderne Anschauungsunterricht, fasst man ihn nun als eigenes Unterrichtsfach oder als durchgehendes Unterrichtsprinzip, wird darauf besonderes Gewicht zu legen haben. Die alltägliche Erfahrung bekundet, dass das kleine Kind, der Schulneuling, erst sehen, hören lernen muss. Wie notwendig ist es da, die Funktion der Sinnesorgane nach ihren Bedingungen und Leistungsmöglichkeiten zu kennen und auf Grund dieser Kenntnis nach und nach so zu entwickeln, dass der Zögling selbst „seine Sinne voll gebrauchen“ kann!

Mit der Sinnesübung hängt innigst die Aufmerksamkeitsschulung zusammen. Das Kind wird am Anfang der Schulzeit im allgemeinen kaum zu einer willkürlichen Aufmerksamkeit gelangt sein. Seine unwillkürliche Aufmerksamkeit, sein Interesse hat sich bisher zum grössten Teil sinn-

lichen Gegenständen zugewendet, und auch bei diesen sinnlichen Gegenständen handelte es sich nur um eine von augenblicklicher Neigung oder Begierde eingegebene Beschäftigung. Die Schule hat selbstverständlich zunächst an diese Art der fluktuierenden kindlichen Aufmerksamkeit anzuknüpfen und wird auch den sinnlichen Charakter derselben erst langsam abzustreifen vermögen. Ihr Hauptanliegen muss es sein, das Kind allmählich in der beharrlichen, willkürlichen Aufmerksamkeit zu üben. Dabei darf sie sich nicht damit hegnügen, etwa bloss die Gegenstände der Aufmerksamkeit recht interessant zu machen, sondern es kommt ebenso sehr darauf an, die subjektiven Bedingungen der Aufmerksamkeit, sowohl die sensorischen, wie die motorischen, in der richtigen Weise zu setzen. Dass hierzu das Studium der Psychologie der Aufmerksamkeit eine unabweisbare Voraussetzung ist, die nicht durch die praktische Beobachtung und Erfahrung allein gewonnen werden kann, bedarf keiner weiteren Begründung. Der Lehrer wird gerade auf dem Gebiete der Aufmerksamkeitsforschung starke Antriebe finden zur individuellen Behandlung seiner Schüler.

Die willkürliche Aufmerksamkeit verlangt die Anspannung der psychischen Kraft. Beim Kinde erlahmt, ermüdet die psychische Kraft aber verhältnismässig rasch. Die experimentelle Psychologie hat der Tatsache der Ermüdung sehr viele Studien gewidmet und durch ihre Ermüdungsmessungen einen ziemlich genauen Massstab für die psychische Leistungsfähigkeit des Kindes gewonnen. Für die Pädagogik sind nicht bloss diese Ermittlungen wertvoll, sondern noch mehr die Forschungen über die Behebung der Ermüdung, über den Ausgleich von geistiger und körperlicher Anstrengung, über den Einfluss des Spieles und Sportes auf die Psyche des heranwachsenden Menschen.

Ein besonders beliebtes Gebiet experimenteller Untersuchung ist das Problem des Gedächtnisses und der Erinnerung mit allen Fragen, die sich auf Assoziation und Reproduktion der Vorstellungen beziehen. Die Lehre von den Vorstellungstypen ist längst zu einem Besitze der Pädagogik geworden. Jedem Lehrer obliegt es, sich wenigstens im allgemeinen darüber Rechenschaft zu geben, welchem Vorstellungstypus er selbst angehört, und welche Vorstellungstypen in seiner Schulklasse vorwiegend vertreten sind. Er wird mit Hilfe der einschlägigen Untersuchungsmethoden sehr bald zur Einsicht gelangen, dass die drei Vorstellungstypen (der visuelle, der akustische, der motorische Typus) kaum je in reiner Form vorkommen, dass es also höchst selten einen Menschen gibt, der sich Erinnerungsgegenstände nur als Gesichtsbilder oder nur mit Hilfe von Gehörsvorstellungen oder nur durch Bewegungsvorstellungen zur inneren Anschauung bringt. Der Lehrer wird die Mischung der Typen häufig sogar in der Gestalt finden, dass irgend ein Subjekt in Bezug auf gewisse Vorstellungsinhalte mehr visuell, in Bezug auf andere mehr akustisch veranlagt ist. Der Uebereifer mancher Pädagogen hat diese Tatsache in

der Forderung sogenannter Typenklassen übersehen. Wollte man die reinen Typen in eigenen Unterrichts- und Erziehungsklassen zusammennehmen, dann wäre damit psychologisch die Befestigung und Ausbildung in einer einseitigen Begabung notwendig; wir halten das jedoch für eine überspannte Individualisierung. Dass aber abgesehen davon die Kenntnis der Vorstellungstypen für einen richtigen Betrieb des ganzen Unterrichts (man denke etwa an den Anschauungsunterricht, an das Rechnen) unentbehrlich ist, darüber dürften weitere Worte überflüssig sein. — Die Lehre von den Vorstellungstypen ist ausserdem besonders bedeutsam für die „Ökonomie und Technik des Gedächtnisses“. Was namentlich Meumann auf diesem Gebiete festgestellt hat, sollte keinem praktischen Erzieher auf die Dauer unbekannt bleiben. Im übrigen ist ja die Theorie von der „Ganzlernmethode“ und „Teillernmethode“ ebenfalls schon zu einem Bestandteil der pädagogischen Lehrbücher geworden. — In diesem Zusammenhang mag auch, obwohl das nicht eigentlich zur generellen Psychologie gehört, jener typischen Verhaltensweisen gedacht werden, die — allerdings nicht ohne innere Beziehung zu den Vorstellungstypen — das höhere geistige Leben beherrschen. Alfred Binet hat bekanntlich vier solcher Typen aufgestellt: den beschreibenden, den beobachtenden, den gefühlvollen und phantasiemässigen, den gelehrten Typus. Auch hier hat die Wissenschaft eine Reihe von Abstufungen und Mischungen konstatiert, deren Studium dem Lehrer für die Behandlung mehr abstrakter Gegenstände sehr nützlich ist. Beim Aufsatz, namentlich beim freien Aufsatz, werden diese Typen vor allem sich zeigen. Dass die Art des Unterrichtes und der Erziehung auf die Bildung und Umgestaltung der typischen Veranlagung einen bedeutsamen Einfluss übt, wird dem aufmerksamen Pädagogen nicht entgehen.

Die Denkpsychologie ist noch nicht soweit abgeschlossen, dass ihre Resultate unmittelbar auf die Unterrichtspraxis angewendet werden könnten. Immerhin bietet sie für das viel erörterte und pädagogisch wichtige Verhältnis von Anschauung und Denken sehr fruchtbare Gesichtspunkte; besonders dürften der Anschauung und der Anschaulichkeit im gesamten Unterrichtsbetriebe etwas engere Grenzen gezogen worden sein.

Die Willensuntersuchungen sind für die eigentliche Erziehung von allergrösstem Werte. Es ist zwar über die Phänomenologie des Wollens im ganzen, d. h. die psychischen Erscheinungsweisen des Wollens, noch lange keine Einigung erzielt; aber die markantesten Stadien, namentlich der äusseren Willenshandlung, sind doch mit ziemlicher Sicherheit analysiert. Hinsichtlich der inneren Willensstellungnahme ist auch der Einfluss der Suggestion untersucht worden, so dass die erzieherliche Einwirkung auf das Wollen des Kindes in mancherlei Richtung wissenschaftlich bestimmt werden kann. Es fehlt allerdings noch immer an einer genauen Darstellung der aktuellen und habituellen psychischen Verhaltens-

weisen, die gerade durch die erzieherische Tätigkeit im Kinde hervorgeufen werden. Hierin dürfte eine der dringlichsten Aufgaben der sogenannten „deskriptiven“ Pädagogik liegen. So lange sie noch keine genügende Aufklärung erzielt hat, muss sich der Pädagog damit zufrieden geben, unter Zuhilfenahme der willenspsychologischen Erkenntnisse selbst den Einfluss seiner ganzen Persönlichkeit, die Wirkung der sogenannten „geheimen“ Miterzieher und nicht zuletzt die Folgen besonderer erzieherischer Eingriffe in das kindliche Seelenleben zu beobachten.

Hier ist zugleich ein Punkt, wo sich die Unzulänglichkeit des Experimentes deutlich zeigt. Wir sehen gänzlich davon ab, das pädagogische Experiment im strengsten Sinne des Wortes zu nehmen; denn wir halten es für unverantwortlich, eine Erziehung auf Probe zu wagen, oder, wie man es neuerdings ausgedrückt hat, einen Erziehungsverlauf mit bewusster Ausschaltung gewisser Erziehungsmittel wissenschaftlich zu verfolgen, bloss um der Erkenntnis der eigenartigen Resultate dieses Erziehungsverlaufes willen. Uns scheint das Kind als Objekt der Erziehung ein Recht darauf zu haben, dass alle Erziehungsmittel, die es eben auf Grund seiner persönlichen Beschaffenheit gerade in einer gegenwärtigen Lage notwendig hat, an ihm gebraucht werden, damit es das Erziehungsziel mit Hilfe dieser Mittel erreiche. Das wissenschaftliche Interesse muss hier hinter dem Interesse der Persönlichkeitsbildung des Kindes unbedingt zurückstehen. Auch in dem weiteren missbräuchlichen Sinne, in welchem von „experimenteller“ Pädagogik gesprochen wird, bekundet sich die Bedenklichkeit des Experimentes auf dem Gebiete der religiösen und sittlichen Willensvorgänge. Das Experiment, ob es nun mit eigenen Apparaten oder mit einfachen Versuchsarrangements oder gar nur durch Statistik und Ausfragen angestellt wird, schliesst immer eine künstliche Verengung des psychischen Lebens ein. Wenn ich etwa bestimmte religiöse oder sittliche Akte zum Gegenstand experimenteller Beobachtung wähle, so muss ich sie irgendwie isolieren. Dadurch hebe ich sie aber aus dem natürlichen Zusammenhang heraus, in dem sie gewöhnlich erlebt werden. Die zu untersuchenden Vorgänge sind also nicht mehr vollkommen lebenswahr und lebensecht, und daher sind auch die Ergebnisse solcher experimentellen Forschungen nicht ohne weiteres in der Erziehung anwendbar, weil ja die Erziehung das Kind in das konkrete Leben hinein bilden soll. Ueberdies ist es beim sittlichen und religiösen Handeln vornehmlich die Absicht, die das Handeln zu einem sittlichen und religiösen macht. Diese wertbildende Absicht aber lässt sich nicht vereinbaren mit der im vorhinein schon bewussten Absicht, die künftige religiöse und sittliche Handlung zum Gegenstand wissenschaftlicher Erkenntnis zu benützen. Hier verträgt sich das Forschungsinteresse mit dem religiösen bzw. sittlichen Interesse in keiner Weise. So kommen wir also auf diesem wichtigsten Gebiet zu dem Schluss, dass der Erzieher wohl die gesicherten Ergebnisse der Willenspsychologie bei seinen erzieh-

lichen Massnahmen berücksichtigen muss, dass er aber grosse Vorsicht zu üben hat gegenüber den sogenannten exakt- oder experimentell-moral-psychologischen und religionspsychologischen Aufstellungen.

Es wäre nun noch manches zu sagen von den psychologischen Untersuchungen, die über speziell didaktische Probleme angestellt worden sind. Wir wollen uns aber damit begnügen, auf die wertvollen Hilfen aufmerksam zu machen, die dem Lehrer von der Psychologie des Lesens, von der Psychologie des Rechnens (besonders der Zahlvorstellung), von der Psychologie des Zeichnens dargeboten werden. Die praktische Verwendbarkeit dieser Untersuchungen im einzelnen auch nur zu skizzieren, würde zu weit führen.

2. Wir haben schon oben angedeutet, dass die Ergebnisse der differenziellen Psychologie für die praktische Pädagogik von besonderem Belang seien. Stellen wir wenigstens die wichtigsten Punkte heraus.

Die Erforschung der psychologischen Gesamterscheinung der menschlichen Persönlichkeit ist immer noch in den Anfängen begriffen. Bezüglich mancher Teilgebiete sind aber bereits erfreuliche Resultate zu Tage gefördert worden. An erster Stelle darf die Begabungspsychologie genannt werden. Es scheint gelungen zu sein, gewisse Begabungstypen abzugrenzen und wenigstens die wichtigsten Elemente der Begabung deutlich zu machen. Der alte Begriff der Anlagen und Vermögen erwacht in der neuen Bezeichnung „psychische Dispositionen“ wieder zum Leben, und es ist keine geringe Anzahl solcher „psychischer Dispositionen“, die von der modernen Begabungslehre zur Ausstattung des psychischen Subjekts gerechnet werden. Man hat die einzelnen Begabungselemente auf ihre Abhängigkeit von Vorstellungstypen und Auffassungstypen geprüft, man hat insbesondere das Vorkommen und Fehlen bestimmter Dispositionen innerhalb der beiden Geschlechter aufzuweisen versucht, ohne dass man in allen Punkten zu einheitlichen Ergebnissen gekommen wäre. Manche Begriffe in der Begabungslehre sind ihrem Inhalte nach noch nicht vollständig geklärt, so z. B. der zentrale Begriff der Intelligenz. Danach kann man ermessen, dass die zahlreichen Intelligenzprüfungen, wie sie namentlich mit der Binet-Simonschen Testskala angestellt worden sind, an dem Grundmangel leiden, dass das Untersuchungsobjekt selbst nicht eindeutig bestimmt ist. Es braucht kaum darauf hingewiesen zu werden, dass der Mangel einer eindeutigen Festlegung eines solchen wichtigen Begabungselementes natürlich ungünstig zurückwirkt auf die Erfassung der Begabung als Gesamtausstattung eines psychischen Subjekts. Für den Pädagogen wird also daraus die Notwendigkeit entstehen, mit den vielgepriesenen Ergebnissen der Intelligenz- und Begabungsforschung vorsichtig umzugehen und wenigstens diese sogenannten Ergebnisse mit seiner allgemeinen Erfahrung zu vergleichen. William Stern hat auch diese allgemeine pädagogische Erfahrung als Korrektiv für die aus blossen

Intelligenzprüfungen errechneten Rangabstufungen in einer Schulklasse gefordert. Und darin liegt eine für den praktischen Pädagogen wichtige Anerkennung des pädagogischen Hausverständes, der schliesslich durch Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit in der Beobachtung des konkreten Lebens die künstliche Beobachtung, wie sie die Wissenschaft übt, ergänzen muss. Das berührt sich nahe mit dem Gedanken, dass sich allezeit zwischen pädagogische Wissenschaft und Praxis der pädagogische Takt einschieben müsse. Herbart erklärt in seiner Einleitungsrede zu den Vorlesungen über Pädagogik (1802) geradezu: „Die grosse Frage, an der es hängt, ob jemand ein guter oder schlechter Erzieher sein werde, ist einzig diese, wie sich jener Takt bei ihm ausbilde . . . Er bildet sich erst während der Praxis; er bildet sich durch die Einwirkung dessen, was wir in dieser Praxis erfahren . . . Durch Ueberlegung, durch Nachdenken, Nachforschung, durch Wissenschaft soll der Erzieher vorbereiten — nicht sowohl seine künftigen Handlungen in einzelnen Fällen, als vielmehr sich selbst, sein Gemüt, seinen Kopf und sein Herz zum richtigen Aufnehmen, Auffassen, Empfinden und Beurteilen der Erscheinungen, die seiner warten, und der Lage, in die er geraten wird . . . Es gibt also eine Vorbereitung auf die Kunst durch die Wissenschaft“.

Es wird von seite der experimentellen Pädagogen oft darüber geklagt, dass die Ergebnisse der modernen Wissenschaft zu wenig in Fragen der Schulorganisation beachtet werden. Darauf ist zu sagen, dass die moderne Pädagogik im grossen und ganzen eben noch kein geschlossenes System zu bilden vermochte, worauf man eine Reform des Bildungs- und Unterrichtswesens gründen könnte. Die moderne Pädagogik scheint uns auch nicht die einzige Instanz zu sein, welche in organisatorischen Fragen zu hören ist. Dabei kommen — wir sagen das offen — nach unserer Meinung zu allernächst andere Gesichtspunkte in Betracht: religiöse, kulturelle, soziale historische Momente. Die sich überstürzenden wissenschaftlichen Untersuchungen dürfen, auch wenn sie noch so exakt aussehen, die gesamte pädagogische Praxis nicht ausschliesslich und ohne weiteres an sich reissen.

## II.

Mit dem letzten Gedanken sind wir zugleich an den zweiten Hauptpunkt unserer Erörterungen gelangt, an die Frage, ob und wie weit die experimentelle oder sagen wir gleich die empirische Psychologie und Pädagogik normierend auf die praktische Erziehung Einfluss nehmen könne. Die Antwort auf diese Frage kann nur unter Berücksichtigung der theoretisch-systematischen Pädagogik gegeben werden.

Die Stimmen aus den Kreisen der modernen Pädagogen, welche energisch für den Ersatz der philosophischen Grundlage der Erziehungswissenschaft durch die empirische Forschung eintreten, mehren sich von



Tag zu Tag; man kann in der gegenwärtigen Zeit von einer wahren Abneigung gegen die philosophische Begründung der Pädagogik sprechen. In früheren Zeiten hat man die Ethik und die Psychologie vorzüglich als die „Hilfswissenschaften der Pädagogik“ bezeichnet und auch gerne anerkannt; jetzt kämpft man für die Autonomie, für die Selbständigkeit der Pädagogik als Wissenschaft, für ihre „Befreiung von philosophischer Bevormundung“. Ernst Meumann hat es erst vor kurzer Zeit ausgesprochen, dass er eine Gefahr darin sehe, wenn die Pädagogik sich „in Abhängigkeit von einem bestimmten wertphilosophischen Standpunkt“ beuge; denn damit ver falle sie in eine verwerfliche Einseitigkeit. Alois Fischer, Johannes Kretschmar und andere moderne Pädagogen teilen diese Ansicht. Auch katholische Pädagogen fassen zuweilen die Selbständigkeit der (empirischen) Pädagogik in einem Sinne auf, der sich nicht sehr weit von der Ausschliessung der Philosophie entfernt. Was über die „Eigengesetzlichkeit“ der Pädagogik gesagt und geschrieben wurde, erscheint uns für sich genommen allerdings nicht klar genug, um eine fruchtbare Diskussion über den wissenschaftlichen Charakter der Pädagogik zu ermöglichen.

1. Solche weitgehende Verselbständigung der Pädagogik ist unseres Erachtens unberechtigt, und zwar vom theoretischen wie vom praktischen Standpunkt aus. Die Theorie der Pädagogik muss als Wissenschaft von der Erziehung die erziehliche Tätigkeit nach ihren verschiedenen Momenten betrachten, also nach ihrem Ziel, nach der Art und den Bedingungen ihrer Verwirklichung usw. Nun ist gewiss nicht zu leugnen, dass eine Reihe dieser Erziehungsmomente wissenschaftlich nur vollkommen mit Hilfe empirischer Kenntnisse und zwar möglichst genauer empirischer Kenntnisse erfasst und dargestellt werden kann. Woher aber soll die Empirie etwas über das Ziel der gesamten erziehlichen Einwirkung wissen, woher soll sie eine Norm nehmen zur Entscheidung über die Frage, welche Bildungsgüter und Bildungswerte in der erziehlichen Tätigkeit an die Jugend übermittelt werden sollen? Diese und ähnliche Probleme kann weder die empirische Psychologie noch die empirische Pädagogik aus sich lösen, weil sie beide blosser Tatsachenswissenschaften sind. Sie erforschen Gegebenes, Seiendes; über das Seinsollende können sie als Tatsachenswissenschaften nichts ausmachen. Das Seinsollende oder konkret gesagt das Ziel bzw. die Ziele der Erziehung zu bestimmen, muss Aufgabe der Wertwissenschaften, also der Philosophie, der religiösen Wissenschaft usw. bleiben. Wir halten demnach fest, dass die philosophische Grundlegung der Pädagogik als Wissenschaft von der Erziehung zunächst den Zweck und den allgemeinen Gang der erziehlichen Tätigkeit zu normieren habe. Wir fordern dabei aber auch, dass die Philosophie bzw. die Religion nicht rein deduktiv und abstrakt verfare, sondern bei der Aufstellung des Bildungszieles und namentlich bei der Durchführung desselben die Empirie in gebührender Weise zu ihrem Recht gelangen lasse.

Die empirische Psychologie leistet also wertvolle Hülfe bei der konkreten Aufstellung des Bildungszieles und seiner stufenweisen Verwirklichung. Es ist heute förmlich zur Phrase geworden, dass das Erziehungs- und das Unterrichtsziel „kindgemäss“ sein müsse. Niemand bezweifelt das, und wir sind die letzten, die an der Kindgemässheit der Erziehung und des Unterrichts rütteln wollten, aber man kann das Schlagwort von der Kindgemässheit auch leicht übertreiben. Wenn Erziehung und Unterricht nichts anderes zu tun hätten, als bei all ihren Massnahmen auf die gegenwärtige Beschaffenheit des kindlichen Bewusstseins und nur darauf Rücksicht zu nehmen, dann wäre ja diese vermeintliche erziehende Tätigkeit in Wahrheit keine Erziehung mehr; denn Erziehung heisst doch aus dem Kinde gleichsam etwas herausziehen, aus dem unreifen einen reifen Menschen bilden. Bei diesem Geschäfte muss aber gerade der reife Mensch das Ziel sein, zu dem der noch nicht gereifte emporgehoben werden soll. Die erziehliche Einwirkung darf demnach nicht bei der blossen Kindgemässheit stehen bleiben; sonst hätte sie die eigentümliche Aufgabe, das Kind zum Kinde und nicht zum vollwertigen Menschen zu entwickeln.

2. Daraus folgt dann, dass auch innerhalb der Erziehungs- und Unterrichtspraxis im einzelnen nicht immer ausschliesslich empirische Momente zur Geltung kommen können. Jede einzelne pädagogische Handlung ist im vollen Sinne pädagogisch eben dann, wenn sie einem pädagogischen Zweck dient und als Mittel zur Erreichung eines bestimmten Teilzieles oder des Endzieles aller Bildung gemeint ist. Durch solche ideale Abzweckung ragt auch die kleinste erziehliche Massnahme über bloss gegenwärtige Geltung hinaus. So tief sie also empirisch begründet sein mag, so weit hebt sie sich durch ihren idealen Zielwert von dem Bereiche reiner Empirie ab. Je vollkommener sich Erfahrung und Zielbewusstsein durchdringen, desto wirksamer und segensreicher wird die pädagogische Tätigkeit sein. Darin erblicken wir den wahren erzieherischen Idealismus; die Anerkennung und Anwendung der blossen Empirie würden wir als pädagogischen Positivismus bezeichnen müssen, für den es keine eigentlichen idealen Werte und Ziele mehr gibt, sondern bloss praktische Gegebenheiten und Notwendigkeiten. Mit dem Ideal müsste aber auch der Geist aus aller Erziehung fliehen.

---

Zum Schlusse fassen wir das Gesagte in einigen Leitsätzen zusammen:

1. Die Kenntnis der wichtigsten Ergebnisse der modernen Psychologie ist für jeden Pädagogen und Schulleiter unentbehrlich; die eingehende und kritische Beschäftigung mit der modernen experimentellen Psychologie und Pädagogik halten wir für notwendig.

2. Dabei darf aber das Studium der philosophischen und religiösen Wertwissenschaften nicht vernachlässigt werden, weil nur durch sie eine Sicherheit über die wahren Ziele aller pädagogischen Tätigkeit gewonnen werden kann.
3. Die wirkliche Erreichung dieser Ziele ist als solche zweifellos wertvoller wie das blosse psychologische Wissen; sie muss deshalb für den praktischen Erzieher das ausschlaggebende Moment sein.
4. Das pädagogische Wissen kann in jedem Falle nur als Mittel zum Zwecke betrachtet werden. Keinesfalls hat die pädagogische Empirie, auch nicht in Form des Experimentes, das letzte Wort in der pädagogischen Praxis.