Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 33 (1923)
Heft: 6

Artikel: Der Erziehungsgedanke in der Geschichte
Autor: Guyer, W.
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-788435

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 05.09.2025

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

Der Erziehungsgedanke in der Geschichte.

Von Dr. W. Guyer, Horgen.

Von zwei Seiten werden Geschichte und Pädagogik der denkenden Betrachtung und wissenschaftlichen Forschung gemeinsam unterworfen.

Entweder man sieht die Geschichte selber als Erziehung an. Das der Welt zugrundeliegende, sich in der Zeit entwickelnde und besonders im Menschen sich abspielende Leben ist ja, gross umrissen, der Gegenstand aller historischen Betrachtung. Dass der ganze gewaltige Fluss des geschichtlichen Geschehens auf sich beruhen solle, ohne einen ihm innewohnenden höhern Sinn und Zweck zu haben, genügt nicht nur dem subjektiven Bedürfnis des menschlichen Gemüts nicht, sondern nimmt auch der wissenschaftlichen Betrachtung zum vornherein allen höhern und innerlichen Antrieb. So wird denn dem Philosophen, dem alles geschichtliche Geschehen in einem vernünftigen Endzweck gipfelt, die Geschichte zur Selbstentfaltung des Geistes; alle Ereignisse, alles Streben, alle Taten der Individuen sind nur Manifestationen der zugrundeliegenden Vernunft. Indem diese besonders in grossen Menschen zu geschichtlichen Brennpunkten sich verdichtet, erzieht sie rückwirkend von jenen massgebenden Individuen aus, seien es politische, wissenschaftliche, künstlerische oder religiöse Persönlichkeiten, die Massen und führt so schliesslich sich selbst im Weltprozess zum Begreifen ihrer selbst. Wäre alles sonst vom System Hegels in Vergangenheit versunken, so wird doch dieser eine fruchtbare Grundgedanke immer wirksam bleiben.

Der Dichter sieht mit der ihm eigenen Einfühlung ins Gewebe des Lebens den Schauplatz irdischen Geschehens als allmähliche Verwirklichung ethisch-aesthetischer Postulate an. Für Lessing bedeutet die Mission einzelner Völker eine göttliche Sendung im Dienste der ganzen Menschheit; die Juden als auserwähltes Volk, Christus als Beauftragter Gottes bereiten die „Erziehung des Menschengeschlechts“ zum „neuen ewigen Evangelium“ vor. — *Ibsens* Sehnsucht geht auf die Erstehung des dritten Reiches, das, als Ahnung des Menschheitsziels, durch Moses und die Antike über den Galiläer hinaus erblühen soll („Kaiser und Galiläer“). — Dem einfachen religiösen Gemüt endlich zielt sowohl das eigene, wie das allgemeingeschichtliche Streben auf die endgültige Vereinigung mit dem göttlichen Leben hin.

Hier überall wird also der geschichtliche Abfluss als Werdegang, als Erziehungsprozess aufgefasst; über der Geschichte selbst steht der erzieherische Zweck des Ganzen, Erziehung als Begriff ist übergeordnet demjenigen der Geschichte.

Oder, man treibt auf der andern Seite nicht Pädagogik oder Philosophie der Geschichte, sondern Geschichte der Pädagogik. Da nun bescheidet sich der historische Forschungstrieb mit der Feststellung von Tatsachen aus dem Gebiete der Erziehung, wie sie von der

Geschichte dargeboten werden. Hier ist die Pädagogik in ihren historischen Formen der Geschichte ein- oder untergeordnet, sie entlehnt von ihr sogar die eigenen Gesichtspunkte. Rechnet es sich doch fast jeder Geschichtschreiber der Erziehung als Verdienst an, das historische Material der Pädagogik im Zusammenhang mit den jeweiligen Kulturepochen erfasst und dargestellt zu haben. In der Tat lässt die chronologische Reihe des bisher gesichteten erziehungsgeschichtlichen Materials eine Verarbeitung, eine Ordnung unter bestimmte Gesichtspunkte sehr wünschenswert erscheinen. Was vor Tausenden von Jahren unter Erziehung verstanden und gedacht wurde, taucht anscheinend unverändert wieder auf, was heute nebeneinandersteht, ist oft grundverschieden. So bot denn immer die Abhängigkeit der pädagogischen Strömungen von der gleichzeitigen Kultur willkommene Punkte der Einteilung und Darstellung.

Zweifellos wird nun das Verständnis für die erzieherischen Probleme der Vergangenheit und der Gegenwart erst durch dasjenige der geschichtlichen Struktur des Gesellschafts- und Geisteslebens erschlossen; aber die Geschichte der Erziehung in dieser Weise bloss als Funktion der allgemeinen Geschichte, ihrer politischen, soziologischen, geistesgeschichtlichen Seiten verstanden, gewinnt dadurch noch keinen eigenen innern Zusammenhang. Es ist zum Beispiel von Interesse die Beziehungen der römisch-antiken oder der christlich-mittelalterlichen Pädagogik zur Kultur der zugehörigen Zeitalter zu untersuchen, die Quellenforschung wird immer zuerst auf dieser Abhängigkeit aufbauen müssen. Aber eine andere Frage ist es, ob innerhalb des fortschreitenden Erziehungsbewusstseins oder -gedankens jene Zeitabschnitte eine eigene Bedeutung beanspruchen können. Der Erziehungsgedanke nämlich schreitet mit eigener Gesetzmässigkeit und Schnelligkeit vorwärts, nicht proportional dem übrigen Weltgeschehen — wo wollte man sonst z. B. das Äquivalent einer geistigen Bewegung wie der Reformation auf dem Gebiet der Erziehung suchen, da es doch gleichzeitig mit ihr gar nicht vorhanden ist? Auf dem Grunde der bunten verwirrenden Fülle der Kulturpädagogik zieht sich eine feste Linie der Entwicklung im Erziehungsgedanken, die, nur in ihm selbst begründet, zwar den Anstoss zu ihrer Verwirklichung von äussern Ereignissen empfängt, sich sonst aber nach eigenen Prinzipien gestaltet.

Denn die Erziehung ist ihrem Ursprung nach Gedanke, und Gedanken oder Ideen machen vor allem den Stoff der Erziehungsgeschichte seit Platon aus. Darum aber kann nicht nur, sondern es muss ein logischer Zusammenhang ihre historische Reihe beherrschen. Was einer allgemeingeschichtlichen Darstellung zum Vorwurf gereichen müsste — nämlich einen Sinn oder gar eine logische Verknüpfung hinein zu legen, wenn sie nicht auf der Hand liegt — das kann der geschichtlichen Entwicklung des Erziehungsgedankens als zu ihrem Wesen gehörend zugerechnet werden. Damit aber ergibt sich eine neue Art der Geschichtsbetrachtung für die Pädagogik; sie geht auf das innere Verständnis des Erziehungsgedankens selbst in seiner

zeitlichen Entwicklung, ist also weder Kulturgeschichte als Pädagogik noch die Geschichte irgendeiner Schulgattung. Sie ist überhaupt nicht Geschichte der Pädagogik, sondern eine Betrachtung derselben aus dem Begriff dessen heraus, was Erziehung ausmacht. Dieser Begriff aber war nicht immer der, welcher er heute ist, im Bewusstsein der erziehenden Menschen wenigstens nicht, er hat sich aus seinen Merkmalen allmählich zu dem Ganzen gestaltet, das wir heute unter Erziehung verstehen und das den Erziehungsgedanken ausmacht. Worin besteht nun dieser, welches sind seine Merkmale?

Jede Tätigkeit überhaupt, soforn sie nicht blosse Bewegung, sondern wirkliche Handlung ist, geht auf ein Ziel, und Erziehung, zum vornherein ohne Plan nicht denkbar, setzt offenbar schon für ihre erste bewusste Regung einen Zweck voraus.

Zum Ziel ferner führt ein Weg. Er richtet sich in erster Linie nach der Beschaffenheit des Zieles oder besser nach der Beziehung zwischen dem Ziel und dem, der es erreichen will. Der kürzeste und einfachste Weg wird als Methode bezeichnet.

Ziel und Methode sind unerlässliche Bedingungen schon für die Ausführung einfacher körperlicher, viel mehr aber noch geistiger Handlungen. Für die Pädagogik kommt jedoch noch ein drittes hinzu. Man kann nicht erziehen nur im Hinblick auf ein bestimmtes Ziel, indem man nach diesem die Methode richtet, sondern zwischen den Ausführenden und das Ziel schiebt sich hier das Objekt, der zu Erziehende in seiner ganzen Besonderheit. Zunächst kann dabei das, was man will, unverändert bleiben, aber das Wie wird durch die Eigenart des zu Erziehenden tiefgreifend beeinflusst. Zu Ziel und Methode tritt hier das, was man am besten als psychologische Besinnung bezeichnet.

Im weitesten Sinn betrifft diese den gesamten psychophysischen Organismus, d. h. aus den Gesetzen der körperlichen sowohl wie der geistigen Entwicklung werden die pädagogischen Grundsätze geschöpft, in das zu erziehende Objekt die erzieherischen Massstäbe verlegt.

Die psychologische Besinnung ist einerseits eine dynamische: Auf Grund der Erfahrung, dass der Mensch ein geistig selbsttätiges Wesen ist, erfordert sie ohne weiteres seine möglichst grosse Eigenbetätigung. Als materiale leitet sie aus den Formen der körperlichen und geistigen Betätigung die Bildungsmittel und die Methode aus ihrem Inhalt denjenigen des letzten Zieles ab.

Indem es ferner die Erziehung mit einem sich beständig verändernden, sich entwickelnden Lebewesen zu tun hat, kann sie zum vornherein nicht mit einem starren psychologischen „Typus" rechnen, der etwa in wissenschaftlicher Begriffstbestimmung den eindeutigen Weg zur Erreichung des Zieles darböte. Sache der Psychologie und Physiologie ist es vielmehr, neben der Beschaffenheit des entwickelten Menschen diejenige seiner Entwicklungsstufen festzustellen.

Zur psychologischen Besinnung gehört endlich die beständige Rücksichtnahme auf den seelischen Zustand des Kindes, der pädagogische Takt, die erzieherische Begabung.

Ausser diesen drei Faktoren, dem Ziel, der Methode und der psychologischen Besinnung sehe ich kein wesentliches Merkmal, das zur pädagogischen Handlung gehörte; sie bilden zusammen die zureichende Bedingung der erzieherischen Betätigung, und ihr ganzes nenne ich den Erziehungsgedanken. Sein nacktes Gerippe, in dieser Dreizahl ausgedrückt, nimmt sich sehr einfach und selbstverständlich aus. Aber eine lange Zeit erzieherischen Denkens erst brachte mühsam Teil für Teil zum gesonderten Bewusstsein.

Für unsere Betrachtung aber ergibt sich, dass sich die Erziehungsgeschichte in den Rahmen des Erziehungsgedankens so einfügt: Ziel, Methode und psychologische Besinnung sind die drei aufeinanderfolgenden Stufen, in denen sich der Erziehungsgedanke selber zeitlich-historisch entwickelte; mit andern Worten, seine logischen Teile sind zugleich geschichtliche nicht nur dem Inhalt, sondern auch der Reihenfolge nach.

Es ist aber selbstverständlich, dass mit dieser Auffassung und Einteilung nicht behauptet wird: zuerst sei in der Erziehung nur das Ziel, dann die Methode, endlich die psychologische Besinnung einzig massgebend gewesen. Die spätern Teile setzen immer die frühern voraus und enthalten sie in sich, aber auch die erste erzieherische Handlung war nicht bloss Ziel, sondern brauchte wegweisend irgendeine Methode, und von der psychologischen Besinnung machte sich zum mindesten immer der persönliche Takt geltend.

So meinen wir es und so lehrt uns die Geschichte der Pädagogik:

Im Anfang aller erzieherischen Überlegungen war das Ziel. Aber es schwebte nicht mit der Selbstverständlichkeit über dem Ganzen aller andern pädagogisch-methodisch-psychologischen Erwägungen, wie bei uns Modernen, sondern es füllte den gesamten erzieherischen Horizont aus, gerade darum, weil es zuerst ins Bewusstsein treten musste und so dem Geist als ein ihm Neues gegenüberstand. Sehen wir die Griechen, die zum erstenmal im abendländischen Gesichtskreis eine Pädagogik in Theorie und Praxis ausbauten: Eine reiche Kultur in Wissenschaft, Kunst und Religion war den Nachkommen zu vermitteln, man hatte ein hohes und schönes Ziel, man hatte überhaupt erst ein Ziel. Zwar nicht eindeutig bestimmt, sondern den Wandlungen der griechischen Welt- und Lebensanschauungen unterworfen strahlte dennoch das Bildungsideal in seiner erkannten Bedeutung am pädagogischen Himmel. So sehr nahm es aber die Aufmerksamkeit in Anspruch, dass man darob die Besinnung auf den zu erziehenden Menschen vergass. Es ist übrigens auch heute noch so: Wo der Unterricht die Erziehung hauptsächlich ausmacht, wo besonders die Erkenntnis im Vordergrund steht, da haftet die pädagogische Überlegung vor allem am Gegenstand, der zu erkennen ist; während die Gestaltung des Gemütslebens, des Charakters viel eher auf das im Menschen, im Kind wirkende Leben zu achten gezwungen wird. Die griechische Erziehung lief aber durchaus auf Unterricht im ersten Sinne hinaus; das Volk, dessen scharfer Verstand verbunden mit einem festen Willen die Wissenschaft aus der

Taufe gehoben hatte, dessen lebendiger Forschungstrieb alles restlos erfassen wollte, jedes Ding nach allen Seiten neugierig wendete und das Einzelne doch nur aus dem Ganzen zu verstehen suchte — es freute sich des Denkens so sehr, dass es dieses selber nun zum Grunde aller Dinge machte. Die Ideen Platons, ursprünglich als Begriffe subjektive Gebilde des Bewusstseins, thronten als übersinnliche Gebilde im jenseitigen Reiche der verstandesmässig vernünftigen Erkenntnis, diese, als Erziehungsziel, liess jede Beziehung zum sinnlich-wahrnehmenden, sinnlich empfindenden und fühlenden Wesen, welches doch vor allem das Kind ganz und gar ist, nicht nur ausser Acht, sondern strich sie nachdrücklich aus dem erzieherischen Inventar: das Ziel in seiner Transzendenz beherrschte ganz und gar den Erziehungsgedanken.

Ein zweites kam dazu: Alle Erziehung stand bei den Griechen ausdrücklich im Dienste des Staates. Wie sehr die ganze Gliederung ihres Landes in abgeschlossene Talschaften und in ein Inselreich vielgestaltigster Art kleine abgeschlossene Staatswesen bedingte und in diesen ein ausgeprägtes Staatsgefühl hervorrief, wie dieses wiederum dem gesamten Geistesleben seinen Stempel aufdrückte — all das kann hier nicht verfolgt werden. Jedenfalls war nur der Staatsbürger vollwertiges Glied der Gemeinschaft, und ihn dazu auszubilden das höchste Ziel der Erziehung. Dabei brauchte dieser Staatsbürger nicht durchwegs Philosoph im Sinne Platons zu sein; wo das Gemeinwesen in der kriegerischen Sorge um seine Erhaltung und Vergrösserung stehen blieb, erschöpfte sich alle Bildung in körperlicher Ertüchtigung: Sparta opferte ihr buchstäblich die kommenden Generationen, über diesem einen Ziel vergass es mit grausamer Konsequenz alle Rücksicht auf diejenigen, die das Ziel erreichen sollten.

Ob aber das geistige Leben auch höher stand, wie in Athen: Immer galt der Einzelne nur im Hinblick auf das Ganze, die Verschärfung des Erziehungszieles durch den Staatsgedanken rückte alle Besinnung weg vom Einzelwesen; das Leben, wie es im persönlichen Bewusstsein wirkt, zur Grundlage der pädagogischen Massnahmen zu machen, lag ferne. Gar etwa das Kind als solches, zu beachten, ihm seine eigene Daseinsberechtigung einzuräumen, jeden Augenblick kindlichen Lebens und Erlebens als solchen wertvoll einzuschätzen, vertrug sich mit der ganzen Lebens- und Weltanschauung der Griechen nicht.

Solange nun weiterhin grosse geistige Bewegungen das geschichtliche Leben erschütterten, musste notwendig die erzieherische Besinnung immer von neuem in der Festsetzung des Zieles aufgehen. Dem Mittelalter lag diese, in einseitiger Deutung des christlichen Grundgedankens und seiner erzieherisch so ungeheuer wichtigen Ethik der Tatgemeinschaft, zuletzt ausschliesslich im Gottesstaat; die Transzendenz gegenüber der tatsächlichen Seelenverfassung und innern Welt des zu erziehenden Menschen war die denkbar schärfste, unbarmherzigste. — Die Renaissance mit ihrer Aristokratie der Bildung; der Humanismus mit seiner römischen

eloquentia und imitatio, die Reformation, das Ziel der Erziehung im Verständnis der Bibel erblickend, überall noch betrachtete man den jungen Menschen völlig im Hinblick auf ein zum Dogma ausgewachsenes Ziel, statt umgekehrt dieses im Hinblick auf den Menschen; und auch die Erziehung im allgemeinen, ausserhalb der Schule, war hart, die Rute ungemein tätig, das Kind bloss der zukünftige und darum minderwertige Erwachsene.

Mittlerweile hatte man eingesehen, dass auch die Naturwissenschaften ein Anrecht auf Vermittlung im Unterricht besässen. Man wurde durch die Logik, die in deren Aufbau liegt, zu einer Logik in der Darbietung des Stoffes gezwungen. Was früher in der vorwiegend sprachlichen Ausbildung im Getriebe des Auswendiglernens und Katechisierens kaum eine besondere Betrachtung herausgefordert hatte, wurde jetzt in den Mittelpunkt der pädagogischen Betrachtung gestellt: die Methode.

Eine allgemeingültige Kunst, alle alles zu lehren — so kündigt Comenius seine Unterrichtslehre an. Er versichert seinen Lesern, den kürzesten und leichtesten Weg gefunden zu haben, das Wie ist der Gegenstand seiner ganzen Unternehmung; aus den hochgehenden Wogen früherer Zielbestimmungen nimmt er ganz gelassen die ihm passende heraus. Schon die Reaktion gegen die bisherige Pedanterie in der Erziehung, besonders in der Schule, die Forderung eines mehr der kindlichen Natur gemässen Unterrichts führt zur Beachtung der Methode. Das Auswendiglernen und Abhören als Grundform des Lernens macht einer im Stoff, in der Sache liegenden Logik, oder einer dem Aufbau genügenden Induktion Platz. Es ist nun die Zeit, vom dreissigjährigen Krieg bis tief hinein in die Aufklärung, wo der Erziehungsgedanke in der Schöpfung neuer Methoden aufgeht.

Der schon damals viel gebrauchte Ausdruck der naturgemässen Erziehung wird gern als Charakteristikum dieser zweiten historischen Stufe des Erziehungsgedankens gebraucht. Wenn jedoch Comenius als Grundlage seiner Reformen den Satz aufstellt: alles nach Ordnung und Lauf der Natur, so ist damit nicht die psychologische Besinnung auf die Natur des Kindes gemeint, sondern dem Organischen der äussern Natur soll die Methode folgen, indem sie z. B. eine lückenlose Reihe innehält.

Die Methode ist also am äussern Gegenstand orientiert, sie ist logisch, nicht psycho-logisch; sie ergibt sich aus dem äussern Ziel, dem zu wissenden Gegenstand, und ihr Grundsatz kann dann der einzig selbstverständliche sein: Vom Einfachen zum Zusammengesetzten. Ob aber das Einfache der Sache zugleich ein Einfaches für das Bewusstsein sei, bleibt dabei dahingestellt; ob die Anschauung mit der Vorweisung des Gegenstandes oder seines Bildes erledigt, mit andern Worten ob Anschauung identisch mit blosser Anschaulichkeit sei, ist auch nicht zu untersuchen. Das äussere Ding spaziert einfach, gemäss dem berühmten Bild von der unbeschriebenen Seelentafel, Stück für Stück ins Bewusstsein, und wenn die Enzyklopädie in Wort und Bild klar geordnet und aufgebaut ist,

so geht die Welt in das Kind ein wie der Heuwagen in die Tenne. — Dass aber ein selbständiges Leben mit eigenen Gesetzen den äussern Einwirkungen entgegenstehe und der pädagogischen Handlung die Grundrichtung geben könne, kommt erst der nächstfolgenden Entwicklungsstufe des Erziehungsgedankens zum Bewusstsein.

Rousseau hat mit seinem Naturevangelium die Geister aufgerüttelt und dem gesamten Geistesleben des Signal zur Besinnung auf sich selbst gegeben, wie sie damals als Reaktion zur Aufklärung in der Luft lag und ihren vollendeten Ausdruck in der idealistischen Philosophie fand. Vom äussern Ziel, von der bloss logisch-sachlichen Methode tritt bei ihm die Wendung ein zur Besinnung auf das im Menschen wirkende Leben. Der erste Versuch aber, aus der Geistes- und Körperbeschaffenheit des Menschen die Bildungsmittel, die Methode und sogar das Ziel abgeleitet zu haben, ist das Verdienst Pestalozzis. Was Kant für die menschliche Erkenntnis überhaupt, das leistete jener für die Pädagogik: sie führten das, was bisher dem Menschen von aussen gegeben zu sein schien, auf Grundformen der menschlichen Organisation zurück. In Pestalozzi vollendet sich also der Erziehungsgedanke der Form nach, er ergänzte dessen äussere Teile, Ziel und Methode, durch die grundlegende psychologische Besinnung, das Ziel ist ihm hernach folgerecht naturgemässe „Emporbildung der innern Kräfte und Anlagen", die Methode folgt dem Verfahren des Geistes selber (siehe Anschauungsbegriff; Zahl, Form und Name), und die Bildungsmittel sind nichts anderes als die Darstellung dieser Tätigkeit und dieses innern Lebens selbst."

In der Ernte dessen, was Pestalozzi gesät hat, stecken wir noch mitten drin, vielleicht sogar am dürftigen Anfang: Alle wissenschaftliche Begründung der Erziehung, mit Herbart beginnend; die Psychologie des Kindes (obschon Pestalozzi nicht Kinderpsychologe war); das Arbeitsprinzip als Forderung der Selbstbetätigung; die Arbeitsgemeinschaft als sittliche Erziehungsstätte (Stans); neue psychologische Methoden der Heilpädagogik (Psychanlayse), nicht zuletzt auch die Gestaltung der häuslichen Erziehung nach Grundsätzen, die aus der kindlichen Natur geschöpft sind — all das gehört ins Gebiet der psychologischen Besinnung, die mit Pestalozzi ihren Einzug im Erziehungsgedanken gehalten hat.

* * *

Eine derartig summarische Behandlung grosser Geschichtsabschnitte, wie sie im vorigen gegeben werden musste, wird nur entschuldigt durch den breiten Beleg einer eingehenden geschichtlichen Schilderung. Ich habe diese versucht in einer noch nicht gänzlich abgeschlossenen grössern Arbeit über „die geschichtliche Entwicklung des Erziehungsgedankens".