

Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 36 (1926)
Heft: 2

Artikel: Der Subjektivismus unserer Zeit und sein Einfluss auf die Pädagogik :
2. Teil
Autor: Guyer, Walter
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-789114>

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: 09.04.2026

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

Der Subjektivismus unserer Zeit und sein Einfluss auf die Pädagogik.

Von Dr. Walter Guyer.

II ¹⁾

Ich bin vielleicht allzulange bei allgemeinen Fragen verweilt. Aber sie bildeten die Voraussetzung für das, was nun über das Erziehungsbewusstsein unserer Zeit zu sagen ist. Wir sind mit den Worten Keyserlings mitten in das Problem hinein versetzt, das die moderne Geisteshaltung der Pädagogik aufgibt. Selbstverwirklichung, absolute Selbstbestimmung — wie verträgt sich das mit Erziehung, d. h. mit Einwirkung einer Generation auf die nachfolgende nach einem bestimmten Plan, auf ein bestimmtes Ziel hin? Einerseits gewiss vorzüglich, denn Selbstverwirklichung setzt voraus Selbstbetätigung, und nichts kann die Erziehung mehr wünschen als diese — andererseits aber schlecht genug, denn ein von aussen gesetztes Ziel oder nur eine von aussen kommende Einwirkung widerspricht der Selbstbestimmung.

Nun war zwar dieses Dilemma der Pädagogik nie erspart, denn immer musste ja einmal der Erzieher den Zögling selbständig werden lassen. Aber was früher nur Teilproblem oder Abschlussperiode der Erziehung gewesen war, ist heute eine Grundfrage geworden. Die Einstellung des modernen Menschen überhaupt und der Jugend im Besondern zur erzieherischen Beeinflussung ist eine viel kritischere; in der Anschauung des öffentlichen Lebens bedeutet Erziehung mehr ein notwendiges Übel als eine selbstverständliche Notwendigkeit. In der Jugend aber wirkt sich jene Einstellung als durchgängig grössere Selbstständigkeit, negativ oft als abweisende Haltung gegenüber jeder aufdringlichen erzieherischen Beeinflussung aus. Auf jeden Fall ist heute Erziehung eine ungleich grössere Kunst, ist die Seelenführung ein ungleich schwierigeres Problem, stellt die fortwährende Beachtung der Selbstständigkeit des zu Erziehenden im Zwange des didaktischen Sollens ungleich höhere Anforderungen an Selbstverleugnung und Nervenkraft des Erziehers als in Zeiten, wo äussere Autorität und unbedingte Ehrfurcht vor ihr Selbstverständlichkeiten waren. Wer diese Spannung im erzieherischen Wechselverkehr nicht spürt, muss ent-

¹⁾ Siehe Januar-Nummer.

weder eine überragende Persönlichkeit sein oder eine höchst glückliche Veranlagung zum Übersehen wichtiger Tatsachen besitzen.

Man sieht, dieses ganze Verhalten rüttelt stark an der uralten Frage der Möglichkeit und der Macht der Erziehung, und auch diese Frage ist nicht mehr nur eine bloss Schrulle einzelner Denker, die dafür Zeit haben oder ein bloss theoretisches Teilproblem.

Trotz alledem ist nun aber das Dasein der Pädagogik nichts weniger als gefährdet. Es würde sich für sie um Sein oder Nichtsein handeln, wenn sie ausserhalb der Grundhaltung der Zeit stünde. Es ist nun aber zu betonen, dass es gerade das Erziehungsbewusstsein war, das mit feinsten Fühlung vor bald anderthalb Jahrhunderten die allgemeine Schwenkung zum Subjektivismus erfasste, ja dass es ihn völlig begriff, bevor er zur letzten Besinnung über sich selbst kam, dass es ihn in klarer Konzeption gleichsam voraus nahm, ihn an seiner Wurzel fasste und sich dadurch zu seinem unentbehrlichen Werkzeug machte. Für die Erziehung selber aber, und das ist vor allem wichtig, bedeutete der Umschwung eine tiefgehende Bereicherung; der Erziehungsgedanke trat erst jetzt in seiner Vollständigkeit und Tiefe hervor, und wenn also der Subjektivismus unsere Zeit auf der einen Seite unpädagogisch machte, so hat er auf der andern die Erziehung erst so recht und fest auf die Füße gestellt.

Worin bestand nun aber für die Pädagogik jene Wendung? — Alle erzieherischen Fragen und Wandlungen sind solche des Zieles und der Methode. Man schreite nun rasch die Reihe der grossen pädagogischen Ausgestaltungen unseres abendländischen Kulturkreises ab.

Da heisst es bei Platon im siebenten Buch seines „Staates“: Es wäre demnach die Bildung eine Kunst der Umkehrung der ganzen Seele (aus dem Bereich des Werdenden zum wahrhaft Seienden, von den blossen Dingen zu den Ideen, vom Empfinden zum reinen Denken). Also ein Umkehren, Umwenden des ganzen Menschen zu einem Ziel, das ihm von aussen gesetzt wird, das eine Abstraktion von seinem Wesen voraussetzt, das vom naturhaften Fühlen und Wollen zum vornherein absieht oder ihm entgegengesetzt ist. Ein Erziehungsbewusstsein, bei dem zwar ein Ideal klar und hochaufgerichtet dasteht, über dem aber der zu erziehende Mensch gänzlich in den Hintergrund tritt, bei dem es eine Besinnung auf das besondere, individuelle Leben, vor allem auf das kindliche Wesen nicht gibt. Im christlichen Mittelalter tritt dann an Stelle der platonischen, immerhin diesseitigen Ideenwelt der transzendente Gottesstaat, also ein noch strafferer Hinblick auf ein noch ferneres Ziel, eine noch bewusstere Verneinung

alles dessen, was bloss Mensch und menschlich ist. — Es folgt die Zeit der Entdeckungen, der Mathematik und der Naturwissenschaft. Das Ziel steigt herab ins Diesseits, aber es bleibt noch ausserhalb des Menschen. Naturerkenntnis wird das erste Bildungsmittel. Der Mensch soll aufnehmen, in sich einspazieren lassen die äussere Welt in ihrem ganzen Umkreis. Dem Lehrjungen gebührt stillzusitzen und zuzuhören, befiehlt Ratic. Comenius verkündet seine „didactica magna“ als eine Kunst, alle alles zu lehren, wobei der Nachdruck ebenso sehr auf dem alle, wie auf dem alles liegt. Man ist zwar dem Menschen näher gekommen, indem man ihn mit der ihn umgebenden Welt bekannt machen will, man benötigt auch eine bestimmte und ausgebaute Methode für die Vermittlung aller Dinge an alle Kinder; aber was können diese dabei anderes sein als unbeschriebene Tafeln, die vollzuschreiben, als leere Gefässe, die zu füllen sind?

Erst jetzt tritt die grosse Wendung ein, aus der wir den Subjektivismus erstehen sahen. Das menschliche Bewusstsein kehrt sich auf sich selbst zurück. Rousseau hat das Signal zur grossen Besinnung auf das gegeben, was der Natur des Menschen gemäss ist, was eine naturgemässe Erziehung bedeutet, was es heisst, dass der Mensch mit seinem ganzen Leben, mit seiner Innenwelt und seiner Eigenart den äussern Einwirkungen, auf die allein es die bisherige Pädagogik abgesehen hatte, gegenüber und entgegen steht und dass man ihn nicht um eines äussern ihm fremden Zieles willen, sondern um seiner selbst willen bildet. Gleichzeitig mit Kant, der die menschliche Erkenntnis auf die Formen unserer Anschauung und unseres Denkens zurückführt, kommt der Mann, der zum ersten Male es versucht, die Pädagogik aus der Organisation des körperlichen, geistigen und seelischen Menschen abzuleiten: Pestalozzi. Nicht mehr darum handelt es sich für ihn, dass durch die Bildungsmittel eine äussere Welt in das Kind eingeführt wird, sondern „sie lassen das Kind in der ganzen Selbstständigkeit seines Wesens und legen weder etwas in dasselbe hinein, das nicht in ihm ist, noch dringen sie den ihm einwohnenden Anlagen und Kräften eine willkürliche, auf einen einseitigen Zweck berechnete Richtung auf.“ (Ansichten und Erfahrungen Einl. § 42.) Erziehung bedeutet darum für Pestalozzi nichts anderes als „die allgemeine Emporbildung der innern Kräfte der Menschennatur“ (Abendstunde, Aphor. 45), und die Bildungsmittel sind „die Darstellung der innern Tätigkeit und des innern Lebens selbst“ (Ansichten und Erfahrungen Einl. § 42).

Damit hat Pestalozzi das Erziehungsbewusstsein in denjenigen

Blickpunkt oder Brennpunkt erhoben, von dem aus alle fernere Überlegung, alles spätere erzieherische Denken ausstrahlte und aus dem es nicht mehr hinausrücken darf, wenn es echt erzieherisch bleiben will. Pestalozzi hat die Pädagogik des Zieles und der Methode zu der der psychologischen Besinnung gemacht, an der keine moderne Erziehungstheorie mehr vorbei kommt. Jeder Fortschritt seit Pestalozzi beruht in vertiefter psychologischer Fundierung, und je moderner eine Pädagogik ist, desto mehr stellt sie in den Vordergrund diese Besinnung auf den Menschen, ob nun das Ziel ein mehr individualistisches oder in der Gemeinschaft liegendes sei. Selbst wo die Notwendigkeit eines absoluten Zieles als erste Bedingung der Erziehung hingestellt wird, beziehen sich Absolutheit und Ziel doch immer nur auf die formale Notwendigkeit der Entfaltung des Subjekts. So besteht bei Häberlin (Wege und Irrwege der Erziehung, S. 50) das absolute Ziel in der Befähigung des Zöglings zur vollkommenen Durchführung seiner Lebensaufgabe. Für Prof. Lipps in Zürich soll die Erziehung „das im Leben des Menschen begründete Wirken seiner Eigenart entsprechend zu freiem, persönlichem Leben in der Gebundenheit an die Gemeinschaft ausgestalten“ (Schweiz. Lehrerzeitung Nr. 17/1925).

Das also ist das ebenso bedeutsame, wie merkwürdige pädagogische Erbe des Subjektivismus. Ausgerechnet in dem Punkt fasste die Erziehung den Subjektivismus, wo er seinem Wesen nach unpädagogisch ist, nämlich in seinem Individualitäts- und Selbstverwirklichungsdrange, und das gerade nahm sie von ihm, was ihn als Weltanschauung unhaltbar macht, nämlich das restlose Bezogensein auf das Subjekt.

Aber alles hängt nun davon ab, wie dieses Bezogensein aufgefasst wird, und hier liegt der Punkt, wo die Pädagogik entweder mit dem Subjektivismus marschiert oder ihn überwindet. Es handelt sich für sie darum, zu entscheiden zwischen blosser Ich-Bezogenheit und zwischen Mensch-Bezogenheit. Das was wir psychologische Besinnung nannten, geht auf den ganzen Menschen, d. h. auf den vollen Bereich seines Daseins und führt damit über all das, was nur individuell und subjektiv ist, hinaus zu den Beziehungen und Wesenheiten, in denen Individualität und Menschentum wurzeln und ihr Dasein erst gewinnen. Ich-Bezogenheit hingegen bedeutet gänzlich Aufgehen im Individualitäts- und Selbstverwirklichungsdrang.

Es gibt nun eine Pädagogik, die den Subjektivismus in Reinkultur vertritt, d. h. die nur die Ich-Bezogenheit kennt. Wir denken an jene Bestrebungen und Versuche, die alle Erziehung nicht nur auf das Kind beziehen, sondern sie auch von ihm ausgehen, durch es gestalten lassen

wollen. Dabei braucht diese freie Gestaltung nicht notwendig auf das Individuum festgelegt zu sein, sondern sie kann auch ausgehen von einer Art Kollektiv-Subjekt, von der Gemeinschaft. Immer aber handelt es sich dabei um die restlose Auswirkung des Ich, um ein Ausströmen im Gegensatz zum Aufnehmen, um ein Bestimmen an Stelle des Bestimmtwerdens. Wir wollen anerkennen, dass diese radikal subjektivistische Pädagogik ihre bedeutsame Mission hatte, dass sie zum Vorstoss gegen jene Erziehung bestimmt war, die über dem Objekt, dem Ziel, das Subjekt vergass. Man bedenke, was es im Angesicht der alten Pädagogik hiess, einmal das Kind auf sich zu stellen, es sich selber zu überlassen, es seiner natürlichen Betätigungsweise zu überantworten.

Der subjektivistische Pädagoge sah, wie das Wesen des Kindes die Betätigung selbst ist, und er leitete daraus die Forderung der ungehemmten Selbstbetätigung ab. Er traf so mit der Erkenntnis der psychologischen Besinnung zusammen, dass der Mensch von Grund aus ein tätiges Wesen ist, und beide schreiten nun im Gleichschritt einher, wenn sie verlangen, dass man die Ursache jedes erzieherischen Misserfolges zuerst in der Hemmung oder Verunmöglichung der Selbstbetätigung suche, dass man sich frage, ob man nicht die im Kinde liegende natürliche Betätigung einer künstlichen, von aussen gesetzten geopfert habe.

Der subjektivistische Pädagoge sah dann das Kind in seiner Arbeitsweise, und er entdeckte die fundamentale Tatsache, dass es nichts so gut erkennt, wie wenn es das Geschaute unmittelbar wieder ausdrückt, mit der Hand, in der Zeichnung, Sprache oder sonst einer Ausdrucksform. Die psychologische Besinnung kam wiederum von ihren Überlegungen her zum gleichen Resultat. Pestalozzi schon hatte der Natur des Kindes ihre Arbeitsweise abzulauschen versucht, er hatte sich gefragt: wie schaut der Mensch an? Aber sein „Pulsgreifen“, wie er es nennt, war mehr Überlegung als Beobachten gewesen, und seine mühevoll gewonnene Dreiheit von Form, Zahl und Name als Grundbedingung einer vollkommen klaren Anschauung reicht nicht an die Bedeutung jener Erkenntnis und deren pädagogische Anwendung heran, die man das Arbeitsprinzip nennt und die eben darin besteht, dass der Lernprozess nur dann vollständig ist, wenn zum Eindruck nicht nur dessen Verarbeitung, etwa nach den Kriterien von Pestalozzi, hinzutritt, sondern immer auch in irgendeiner Form der Ausdruck, die Gestaltung.

Endlich fand der subjektivistisch gerichtete Pädagoge nicht nur

das dynamische Prinzip der psychologischen Besinnung, die Selbstbetätigung und das Formale, das Arbeitsprinzip, sondern aus der Art der Betätigung des Kindes ergaben sich ihm auch die Bildungsmittel selbst, und wieder trifft er da mit der psychologischen Besinnung zusammen und zwar mit der materialen, weil es sich jetzt um das Stoffliche handelt. Es ist geradezu überraschend, wie in neuester Zeit auf diesem Gebiete Neuland erarbeitet wurde. Ein Beispiel ist das Turnen. Nicht mehr auf einem System schöner Körperhaltungen, das sozusagen begrifflich festgelegt war, beruhen die modernen Methoden der Körpererziehung, sondern auf den natürlichen Funktionen des wunderbarsten aller Organismen; nicht Haltung kann daher den Inhalt der Turnübungen ausmachen, sondern Bewegung und immer die Bewegung, die die Funktion des betreffenden Körperteils und sein Zusammenspiel mit den andern Organen ausmacht. Und überall liefert so die Beobachtung des Menschen und Kindes den Bildungsmitteln eine Fülle neuen Inhalts und neuer Formen. Ein Elementarlehrer hat heute überviel zu tun, wenn er in allen Fächern das fruchtbare Neue, wie es auf der psychologischen Besinnung beruht, recht verarbeiten und beherrschen will. Die Erzieherarbeit wird eine um so vielseitigere, tiefgründigere, reichere, aber auch schwerere, je weiter vor die psychologische Besinnung schreitet. Es gibt viel umzulernen und umzudenken, um von einer Pädagogik, die den Menschen von aussen her packt, zu der zu gelangen, die ihn in seinem natürlichen, aber unerschöpflichen Lebensgrunde, also von innen her fasst. Die erste, mit logischen Erwägungen an das Wunder des Lebens herantretende Pädagogik hat den Vorteil, dass sie ein immer geltendes Schema aus feststehenden Begriffen anwenden kann, dafür aber geht sie am Leben vorbei; die andere hat den Nachteil, den Spruch des griechischen Weisen fortwährend erfahren zu müssen: Der Seele Strassen schreitest du nimmer aus und ob du gleich nach allen Richtungen gingest. Aber eben darum ist sie ein reicher Acker, der desto mehr Frucht trägt, je mehr er bearbeitet wird.

Bis dahin also konnten wir mit der subjektivistischen Pädagogik gehen. Wollen wir auch noch anerkennen, wie wohltuend sie mit der Erkenntnis wirkte, dass jede Entwicklungsstufe ihre besondere Daseinsberechtigung hat und ihre eigene Pädagogik erfordert, und wie sie damit der Kinderforschung wertvollste Aufgaben stellte. — Aber es gilt nun dennoch, die psychologische Besinnung von ihr abzugrenzen und zwar schon im Bereiche des Einzelsubjekts, das ja so recht ihr Gebiet ist. Pestalozzi hatte die Bildungsmittel die Darstellung

der innern Tätigkeit genannt, d. h. jene innere Tätigkeit sollte nicht einfach sich selbst überlassen sein, sondern gab sich mit ihrem Abbild zugleich ein Vorbild. Die psychologische Besinnung nimmt also die Formen subjektiven Verhaltens aus dem Menschen heraus und stellt sie ihm als Bildungsgegenstand, als Forderung, als Norm gegenüber; die subjektive Pädagogik hingegen belässt sie in ihrer blossen Subjektivität, und es steht ganz im Gutfinden des Kindes, sie zu betätigen oder nicht. Sie stellt es dem Kind aber auch anheim, wie es eine Betätigung ausführen wolle; es braucht nicht den ganzen Arbeitsprozess zu durchlaufen, es kann sehr wohl im unfertigen Anschauen, im ungenauen Ausdruck eines ungenauen Eindrucks, in einem spielerischen Basteln oder Kritzeln oder Kneten stecken bleiben. Die psychologische Besinnung hingegen fordert unter allen Umständen den vollständigen Ablauf des Arbeitsprozesses, stellt also auch hier dem Subjekt ein Objekt, eine Norm gegenüber. Endlich, und das ist das bedenklichste, geruht bei der subjektivistischen Pädagogik das Kind auch zu entscheiden, ob es überhaupt etwas tun wolle, während die psychologische Besinnung zwar die grösstmögliche Selbstbetätigung veranlasst, nicht aber hier die Selbstbestimmung zulässt. Denn die grosse Aufgabe der Pädagogik besteht darin, das Kind nicht bei sich selbst stehen zu lassen, sondern es über sich selbst hinauszuführen. Sie nimmt vom Subjekt entgegen, was irgend möglich ist, aber sie lässt am Objekt nicht markten, und dieses Objekt ist schliesslich das Leben in seiner ganzen grossen Unerbittlichkeit selbst. Vor ihm gilt das Subjekt in all seiner interessanten aber blossen Zuständlichkeit nichts, ihm bedeutet alles die Aufgabe, und die geht immer über das Individuum hinaus. Das Leben braucht die Erziehung, damit sie den Menschen vorbereite auf seine Wechselwirkung mit ihm, dem Leben selbst; damit der Mensch hinausgelange über jene Stufe des Märchens, wo sich alles nach seinem Wollen, seiner Auffassung gestaltet und wandelt, wo er nur wie das Kind sich selbst hineinsieht in die Dinge.

Die psychologische Besinnung also hat die schwere Aufgabe, weder das Subjekt allein, noch das Objekt ausschliesslich herrschen zu lassen, sondern zwischen Subjekt und Objekt zu vermitteln; sie soll dafür sorgen, dass das im Individuum pulsierende Leben nicht unterbunden, dass die im Kinde wirkende Gestaltungsfreude und Kraft nicht zerbrochen wird unter der von aussen diktierten Notwendigkeit. Sie soll es aber auch vermeiden, dass sie, bloss auf das Subjekt bedacht, dieses nie zu objektiver Betrachtung und Gewöhnung erhebt, dass sie bloss

angewandte Psychologie oder experimentelle Pädagogik bleibe. Was die Schule betrifft, so scheint es mir nun, dass wohl die Grundsätze der Selbstbetätigung, des Arbeitsprinzips und der ständigen Bezugnahme auf das Kind in der Theorie anerkannt werden, dass sich aber trotzdem die Lehrer im grossen und ganzen in die zwei Lager, entweder der subjektivistischen oder der sogen. alten Pädagogik verteilen. Man denke etwa an den Aufsatzunterricht. Man sieht heute Lehrer, die nur den freien, andere, die nur den besprochenen Aufsatz pflegen, viele auch lassen beide Arten nebeneinander anfertigen, aber dabei ist der eine gänzlich frei, der andere gänzlich durchbesprochen; das rechte Verhältnis von fördernder Anregung und Selbstbetätigung fehlt meist. Es ergibt sich dann ein unhaltbarer qualitativer Unterschied zwischen besprochenen und freien Aufsätzen; die einen, vorwiegend als Arbeit des Lehrers, sind zu gut und zu unpersönlich; die andern, als freie Schülerarbeiten, zu ungenügend und individuell. Dieselbe Schwierigkeit geht durch den gesamten Unterricht hindurch, und die Lehrer finden sich, wie gesagt, entweder unter der Ägide des Trichters oder dann unter der der restlosen Freiheit zusammen. Dabei geraten die letztern, die Modernen, angesichts ihrer Erfolge oft in die Lage des Zauberlehrlings, wo er ausruft: Herr, die Not ist gross. Die ich rief, die Geister, werd ich nun nicht los.

Und die andern, die Alten, sind der Gegenstand jener Anfeindungen, die den Lehrer einen Verbrecher am Kind nennen; sie sind der Sündenbock der Psychoanalyse und das Schmähobjekt schulfreundlicher Originale, besonders der spätern Künstler, deren Individualität durch den Erzieher nicht berücksichtigt oder vergewaltigt worden war. — Das Problem aber besteht fort, und es ist eines der wichtigsten der ganzen Didaktik. Nur die gewissenhafteste psychologische Besinnung kann über die Auffassung eines Ratichs einerseits, des blossen Subjektivismus andererseits hinaus führen und im Lernprozess Subjekt und Objekt ins rechte Verhältnis setzen.

Ein Weiteres kommt endlich hinzu. Bleibt das Kind bei blosser Ich-Bezogenheit stehen und sie liegt ihm schon darum nahe, weil es sein Ich tatsächlich in alles hineinlegt, so gelangt es niemals zu jener Distanz von ihnen, aus der die Ehrfurcht entspringt, die Goethe auch vor dem verlangt, was um uns und unter uns ist. Ebenso wenig aber führt jene Erziehung zur Ehrfurcht, die nur den Zwang des von aussen kommenden Zieles kennt und das persönliche Leben, das Subjekt nicht beachtet. Die rechte psychologische Besinnung also müsste notwendig auch Erziehung zur Ehrfurcht sein und also den Subjektivismus über-

winden helfen; denn die Ehrfurcht ist gerade das, was einer subjektivistischen Einstellung fehlt.

Letztes Jahr ist ein Buch des Jenenser Pädagogen Peter Petersen erschienen, betitelt „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ (Walter de Gruyter & Co. 1924). Es will eine illusionsfreie Erziehungswissenschaft vermitteln, und diese Illusionsfreiheit besteht darin, dass der Mensch zum vornherein kein Einzelwesen sei, sondern nur vermöge der Gemeinschaft und in ihr als Mensch existiere. Damit spricht Petersen eine alte Wahrheit aus, die er auf Grund der psychologischen Besinnung neu gewonnen hat. In der Tat ist diese Gebundenheit des Menschen an die Gemeinschaft die zweite wichtige Tatsache, mit deren Erkenntnis die psychologische Besinnung über den Subjektivismus hinausreicht. Der Subjektivismus hatte zwar aus seiner eigenen Haltung heraus die demokratische Idee und ihre Durchsetzung gefördert, aber niemand wird behaupten wollen, dass damit etwa Staatsbewusstsein und Gemeinschaftsgefühl gewachsen seien. Zweifellos hat hier die Pädagogik von der psychologischen Besinnung aus die Aufgabe, das Gemeinschaftsgefühl zu stärken, durch Gewöhnung in die sittliche Norm jene Harmonie vorzubereiten, die man durch politische Pakte herbeiführen will. Darum bedeuten auch die sogenannten Gemeinschaftsschulen eine wertvolle Anregung für die Erziehung. — Aber ein anderes ist es um die extreme Gemeinschaftslehre, ein anderes bedeutet es, die Individualität im Zusammenbestehen und in Harmonie mit der Gemeinschaft erblühen oder sie in der Gemeinschaft zu Nichts aufgehen zu lassen. Nur im Gleichgewicht des Individuums mit der Gemeinschaft kann sich der rechte Zustand herausbilden. Alles Leben, alle Erziehung ist nichts anderes als die Wechselwirkung von Individuum zu Umwelt, also auch zu Gemeinschaft und wieder zurück. Die Gemeinschaft gibt die Anregung, aber die Ausgestaltung vollzieht sich im Persönlichen. Höchste und massgebende Ausgestaltung in Form von Gedanken und Normen kann daher nur von Individuen ausgehen, die zwar durch die Gemeinschaft hindurch gingen, aber schliesslich über ihr stehen. Die Bedeutung des Lehrers oder Erziehers kann daher niemals durch eine Kindergemeinschaft ersetzt werden. Und gerade die Wirkung einzelner Persönlichkeiten auf ganze Massen sollte jene andere Erziehungsmacht wieder mehr zum Bewusstsein bringen, die in der Suggestion liegt und die man heute über dem Grundsatz „alles vom Kind aus“ gänzlich zu vergessen scheint. — Auf eine Gefahr der extremen Gemeinschaftstendenzen möchte ich noch hinweisen. Man kann ruhig sagen, dass völlig homogene Gemeinschaften sich

wiederum zu Individuen zusammen schliessen, deren Gesamtwille in seiner Auswirkung nur einen Subjektivismus höhern Grades darstellt und im Zusammenprall mit andern Gemeinschaftswillen eben die Katastrophen heraufbeschwört, unter deren einer wir alle noch zu leiden haben.

Die Familie z. B., die man als kleinste allen andern Gemeinschaften zugrundelegen will, erzieht auch nur dann zu wahrer Sittlichkeit, wenn sie beständig über sich selbst hinausweist; es gibt keinen grössern Feind wahrhafter Gemeinschaft als Familieninteresse und Familientradition. Und auch die grössern und grössten Gemeinschaften können, so sehr sie selbst mit zunehmender Grösse immer reichere Möglichkeiten der Lebensentfaltung und letzten Selbständigkeit enthalten, nicht auf sich und in sich beruhen, wenn sie nicht in blosser Ich-Bezogenheit zurückfallen wollen.

Denn zuletzt sind auch sie bedingt. Individuum samt Umwelt und Gemeinschaft sind verankert im letzten und höchsten Lebensgrunde. Alle finden sie sich nur vor und zu einander in Beziehung gesetzt. Allen ist Dasein und Leben gegeben, und all ihr Schaffen ist nicht Schöpfung, sondern nur Entfaltung dieses gegebenen Lebens. Der Subjektivismus lässt, wie wir sahen, das Bewusstwerden dieser Bedingtheit von einem höchsten Leben so gut wie die Moral nur als biische Zweckmässigkeiten oder als subjektive sittliche und religiöse Vorstellungen und Gefühle gelten. Der psychologischen Besinnung liegt diese höchste Abhängigkeit, dieser höchste Zusammenhang so klar zutage wie die Beziehungen von Mensch zu Mensch und von Mensch zu Umwelt. Religion ist darum in diesem Sinne auch nicht Privatsache, sondern jene schlechthinige Abhängigkeit, die Schleiermacher meinte. Nur dass sie freilich dem einen nicht so zum Bewusstsein kommt wie dem andern und dass allerdings das religiöse Gefühl darum eine rein individuelle Sache ist, weil es von jedem eben einzeln gefühlt werden muss. Es gab Zeiten, wo zweifellos ein höchstes Leben intensiver und allgemeiner empfunden wurde als heute, sogut wie ganze Kultureinheiten ein ausgesprochenes Gemeinschaftsbewusstsein besaßen, andere ehrfurchtsvoll vor dem sie umgebenden Kosmos standen. Es liegt auch auf der Hand, dass gerade ein subjektivistisches Zeitalter, wie Keyserling es ausdrückt, den Gott im Ich sucht. Aber damit, dass das religiöse Erlebnis selbst subjektiv ist, lässt sich die Tatsache der Abhängigkeit nicht aus der Welt schaffen, und es gibt nichts Törichtereres, als Religion als Ganzes aus der Schule verbannen zu wollen und sie durch eigens dazu Beamtete neben der übrigen Er-

ziehung lehren und vermitteln zu wollen, so weit sie nicht blosses Wissen um religionsgeschichtliche Tatsachen sein soll. Religion ist das Gebiet aller Erziehung, die auf der psychologischen Besinnung fusst. Alles ernsthafte Wirken, also auch das erzieherische, geschieht im Namen des höchsten Lebens, weil es ein Wirken an dem Leben ist, das aus dem Urgrunde stammt und weil es von dem Leben gewirkt wird, das ebenso unmittelbar mit dem Urgrund zusammenhängt. Nur verwechsle man Religion nicht mit religiöser Meinung und Vorstellung; sie ist immer nur dadurch in Misskredit geraten, dass bestimmte subjektive Erlebnisse allgemeine Geltung erlangen wollten. — Die grosse Aufgabe von heute ist aber nun die, die Abhängigkeit aller Dinge und selbst Gottes vom Ich umzukehren in die gegenseitige Abhängigkeit von Mensch und Welt und in die Abhängigkeit beider von Gott. Damit wäre dann auch die Ehrfurcht vor dem erreichten, was über uns ist, und die blosses Ich-Bezogenheit des Subjekts würde sich verwandeln in die Ehrfurcht vor dem Leben, das in uns wirkt und das uns gegeben ist.

Ich bin am Schluss meiner Ausführungen. — Umfang und Inhalt des Themas gestatteten kein Eingehen auf pädagogische Teilprobleme. Jede ernsthafte Prüfung pädagogischer Grundfragen ist verquickt und verwurzelt mit den höchsten Fragen des Lebens selbst, und ich konnte deshalb oft nicht aus der Allgemeinheit und Abstraktion des Ganzen in das interessante Einzelne herabsteigen. Der Versuch schien mir aber die Mühe zu lohnen, einmal die Stellung unserer gegenwärtigen Pädagogik zu der Geisteshaltung klarzulegen, die meiner Ansicht nach ein Grundzug unserer Zeit ist.

Die Anwendung von Mathematik auf Experimentalpsychologie.

Von Dr. Hugo Heinis, Privatdozent, Genf.

Sind tatsächlich Aussichten vorhanden, die mathematische oder, was auf dasselbe herauskommt, mechanistische Denkweise zur Erklärung der ungreifbaren psychischen Vorgänge in Anwendung zu bringen?

Die Frage mutet etwas metaphysisch an. Wir möchten sie aber in aller Unvoreingenommenheit stellen und, soweit dies heute möglich ist, durch Tatsachen zu belegen suchen. Dass es sich bei nachfolgendem Lösungsversuche bloss um quantitative Beweisführung handeln kann, liegt auf der Hand. Immerhin wird, um jeder Zweideutigkeit zum vornherein zu begegnen, eine präzisere Problemstellung tunlichst am Platze sein. Fragen wir also besser: