

Zeitschrift: Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 25 (1952-1953)

Heft: 11

Artikel: Die Erziehungslehre Paul Häberlins

Autor: Kamm, Peter

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-850578>

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: 25.01.2026

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

Die Erziehungslehre Paul Häberlins

Von Peter Kamm

Der 75. Geburtstag Professor Paul Häberlins, den der Jubilar am 17. Februar in voller Rüstigkeit zu feiern in der glücklichen Lage ist, hat den Verfasser dieser Arbeit bewogen, die Entwicklung der großangelegten Erziehungslehre in tunlicher Kürze nachzuzeichnen.

Ein Blick auf das umfangreiche Gesamtwerk zeigt, daß das eigentliche Anliegen Häberlins darin besteht, die letzten Fragen nach Wesen und Sinn des Lebens wahrheitsgemäß zu beantworten. Sowohl in der Dissertation als auch in der letzten Veröffentlichung werden philosophische Grundprobleme erörtert. Häberlin geht von Anfang an aufs Ganze und wird nicht müde, die Aufgabe der Philosophie und der Erziehung immer tiefer und schärfer zu erfassen. Im Zuge des unablässigen Forschens während eines halben Jahrhunderts haben sich, wie nicht anders zu erwarten ist, verschiedene — teils entscheidende, teils weniger bedeutsame — Wandlungen vollzogen. Die Hauptetappen des innern Werdeganges sind: 1. die Zeit der Anfänge, das heißt des Studiums und der pädagogischen Praxis (1897—1908); 2. die Jahre von der Habilitation bis in die Basler Lehrtätigkeit hinein (1908—1925); 3. die Periode von der Abfassung des Werkes «Das Gute» an bis kurz nach der Publikation der Rede «Philosophie als Abenteuer des Geistes» (1926—1932); 4. der Zeitabschnitt, der mit den Vorarbeiten zu «Das Wesen der Philosophie» beginnt und — mehrere Phasen umfassend — bis zur Gegenwart reicht (seit 1932). — Im folgenden treten wir auf diese vier Etappen näher ein. Wir umreißen den jeweiligen Stand der pädagogischen Besinnung und ergänzen die Bemerkungen über die beiden letzten Abschnitte durch einige in unserem Zusammenhang besonders aufschlußreiche Zitate.

I.

«Als ich, erst 26jährig, im Jahre 1904 als Direktor und Lehrer der pädagogischen Fächer an mein heimatliches Lehrerseminar in Kreuzlingen berufen

wurde, da hatte ich zwar nach der theoretischen und praktischen Seite einiges gelernt, aber meine Schüler lehrten mich bald erkennen, daß es nicht genügte. Außerdem war es mir immer peinlich, etwas zu lehren, was ich nicht selber von Grund auf erarbeitet hatte. So sah ich mich genötigt, meine philosophischen Pläne, denen mein erstes und stärkstes Interesse galt, zurückzustellen und mich in selbständiger Arbeit vor allem einmal der systematischen Pädagogik und der Psychologie zuzuwenden. Diese beiden Disziplinen waren es, in denen ich das Ungenügen und die verhältnismäßige Unfruchtbarkeit des Gelernten am stärksten empfand.»¹

Die Ergebnisse dieser ersten Rechenschaft sind in einer Reihe von kleinern Abhandlungen niedergelegt. Vor allem aber haben sie dem auf Beginn des Schuljahres 1907/08 eingeführten provisorischen *Lehrplan für die thurgauische Primarschule* das Gepräge gegeben. «Gute und glückliche Generationen heranzubilden», heißt es in den Vorbemerkungen, «ist das Ziel unserer Erziehung überhaupt. Diesem Ziel dient die Weckung und Stärkung der körperlichen und seelischen Kräfte, ganz besonders aber die Erziehung des Gemüts- und Willenslebens durch Ausbildung und Veredlung der religiösen, ethischen und ästhetischen Grundgefühle und Anlagen.»² Auch die allgemeinen Bestimmungen über den Unterricht bekunden eine ebenso wirklichkeitsnahe wie fortschrittliche Einstellung. Der Lehrplan steht denn auch heute noch in Kraft.

II.

Auch während der zweiten Periode (1908—1925) bleibt Häberlin als Vater, als Heilpädagoge und als Ordinarius in Bern (1914—1922) und Basel (seit 1922) in engster Berührung mit der Praxis. For-

¹ „Bericht über das pädagogisch-psychologische Schaffen“ (1925) in „Kleine Schriften“ (Schweizer Spiegel Verlag, Zürich 1948).

² „Thurgauisches Schulwesen“, S. 32, Frauenfeld 1926.

schung und Lehrtätigkeit ermöglichen es ihm, die Besinnung auf das Wesen der Erziehung so weit voranzutreiben, daß die umfassende Darstellung der systematischen Pädagogik sich aufdrängt. Dies geschieht in den Werken «Das Ziel der Erziehung» (1917, 2. A. 1925) und «Wege und Irrwege der Erziehung» (1918, 2. A. 1920). Die darin entwickelte Auffassung läßt sich wie folgt zusammenfassen: Das *absolute* Ziel fordert «die Überwundenheit aller Subjektivität in der Einheit des Besondern», «die vollendete Gemeinschaft der einzelnen»; das die individuelle Eigenart berücksichtigende *relative* Ziel verlangt, daß jeder Zögling dazu fähig gemacht werde, «durch sein Verhalten auf seine persönliche Weise und nach seiner ganzen Möglichkeit der Idee der Einheit zu dienen.»³ — Zwei weitere Schriften, nämlich «Kinderfehler als Hemmungen des Lebens» (1921, 2. A. 1931) und «Eltern und Kinder» (1922) ergänzen die grundsätzlichen Erörterungen und veranschaulichen sie durch eine Fülle von Beispielen.

Von allen vier Büchern sind — wie schon die Neuauflagen und je eine Übersetzung ins Holländische und Schwedische belegen — nachhaltige Wirkungen ausgegangen. Die beiden ersten beeindruckten durch die Klarheit der Gedankenführung und den Willen zu eindeutiger Lebensgestaltung; was über die Gewissens- und Willensbildung, die Pflege der Urteilsfähigkeit und Berufstüchtigkeit gesagt wird, kann im wesentlichen in die spätere Erziehungslehre eingebaut werden. Die Ausführungen in der dritten und vierten Veröffentlichung über das Lutschen, den Geschwisterzank, Angst und Ängstlichkeit, Wirkungen der Schuld, Sexualfehler, Lüge und Betrug sowie über den Konflikt der Generationen legen für die Schärfe der Beobachtung, die Tiefe des Verständnisses, aber auch die Größe der Hilfsbereitschaft beredtes Zeugnis ab.

Nicht zu übersehen sind anderseits gewisse Einseitigkeiten, die besonders in den systematischen Publikationen deutlich zutage treten. Die in diesen Jahren vorherrschende idealistische Grundüberzeugung bringt es mit sich, daß das *sittliche* Leben auf Kosten der übrigen Verhaltensweisen allzusehr in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt wird. Die *religiöse*, die *ästhetische* und die *logische* Möglichkeit finden nicht die Beachtung, die ihnen gebührt. Daß sie in ihrer eigentlichen Bedeutung verkannt werden, geht nicht nur aus dem Versuch hervor, sie aus den Grundfunktionen des moralischen Lebens abzuleiten, sondern auch aus dem Willen, alle drei von vornherein und unbedingt in den Dienst der sittlichen Lebensgestaltung zu stellen: Frömmigkeit wird zum Glauben an einen Gott, der die sinnverwirrte Welt erst in Zukunft zu einer sinnvollen macht; ästhe-

tisches Leben hat nur insofern Daseinsberechtigung, als es den Prozeß der Vervollkommnung fördert: Erkenntnis ist, in allen ihren Formen, ausschließlich als Hilfsmittel der Praxis zu pflegen.

Mit diesen Hinweisen ist nicht die erzieherische Tätigkeit, sondern lediglich die pädagogische Theorie dieser Jahre gekennzeichnet: das Unternehmen Häberlins, den zu Beginn der zweiten Periode eingenommenen Standpunkt in kompromißloser Strenge zu Ende zu denken. Da die idealistische Einstellung dem Leben als ganzem nicht gerecht zu werden vermag, gehört «die Ahnung ihrer Haltlosigkeit» zu ihr wie der Schatten zum Licht. Für Häberlin ist diese Ahnung in den ersten Zwanzigerjahren immer deutlicher und schließlich zur Gewißheit geworden.

III.

Die Überwindung des moralischen Idealismus stellt die tiefgreifendste Wandlung in der Gesamtentwicklung Häberlins dar. Sie vollzieht sich im Laufe der dritten Periode (1926—1932) und kommt in den philosophischen Hauptwerken dieser Epoche in stets umfassenderer Darstellung zum Ausdruck.⁴ Der Durchbruch zur *religiös-philosophischen* Grundüberzeugung hat selbstverständlich auch eine gewichtige Neuorientierung innerhalb der Erziehungslehre zur Folge. Die Vertiefung der Wesensschau und die damit verbundene Ausweitung des Blickfeldes kommen der pädagogischen Theorie und Praxis sehr zugute. Denn im gleichen Maße wie die idealistische Einstellung überwunden wird, wird mit der Eigenart der religiösen und der ästhetischen Haltung auch die Bedeutung ihrer Pflege in vollem Umfang erkannt. Von nun an betrachtet Häberlin es als Hauptanliegen der Erziehung, nach Kräften dafür besorgt zu sein, daß den Kindern und Jugendlichen der Weg zu *wirklicher* Frömmigkeit gewiesen und die Empfänglichkeit für alles Schöne in Natur und Kunst gefördert werde. *Religiöse* und *ästhetische* Erziehung machen (seit 1926 und 1929) das Herzstück der Gesinnungsbildung aus und sind insofern der *sittlichen* Erziehung nicht nur neben-, sondern übergeordnet. Mit Bezug auf die *Erkenntnishaltung* dagegen wird auch in dieser Zeit das letzte Wort noch nicht gesprochen.

Auffallend ist, daß keine größere Publikation aus der dritten Periode vorliegt, welche die neubegründete Pädagogik in ihrer ganzen Tragweite darstellt.

³ „Kleine Schriften“, S. 21.

⁴ „Das Gute“ (1926); „Das Geheimnis der Wirklichkeit“ (1927); „Allgemeine Aesthetik“ (1929), alle im Kober Verlag Basel: vgl. ferner „Das Wunderbare. Zwölf Betrachtungen über die Religion“ (1929; 5. A. 1941) und „Philosophie als Abenteuer des Geistes“ (1931), beide im Schweizer Spiegel Verlag, Zürich.

Wohl sucht die dritte Auflage von «Wege und Irrwege der Erziehung» (1931) das bisher Versäumte nachzuholen; da Häberlin sich jedoch damit begnügt, den alten Text durch Zwischenbemerkungen zu ergänzen, vermag das Buch nicht in allen Stücken zu befriedigen. Umso größer ist die Bedeutung, die einigen kleineren Arbeiten sowie den einschlägigen Vorlesungen zukommt, aus denen die folgenden Stellen stammen.

*

«Es ist kennzeichnend für eine gute Erziehung, daß sie nicht 'Vollkommenheit' lehren will, sondern daß sie dem Zögling helfen will zu der Kunst, sein ganz sicher unvollkommenes Leben mit wahrer Würde, das heißt tapfer und ehrfürchtig, im Vertrauen auf den geheimen Sinn zu führen, als ein fröhlicher Kämpfer in seiner Art... Diese Aufgabe ist nicht leicht. Denn es ist für keinen Menschen leicht, in innerer und äußerer Not noch den Glauben festzuhalten, und in allen Kämpfen jenen höhern 'Humor' zu behalten, der aus dem Wissen um den Sinn sozusagen lächelnd, wenn auch im Schmerze lächelnd, die eigene und fremde Not und Schuld überlegen zu würdigen imstande ist. Aber es ist unsere Aufgabe, wenn wir Erzieher heißen wollen.»

Realistische Erziehung «hat einen ungeheuren Vorteil vor allem schlechten Idealismus. Sie ist prinzipiell wahrhaftig und verlangt weder vom Erzieher noch vom Zögling mehr oder anderes, als in seiner Möglichkeit liegt. Darum zerstört sie auch nicht die pädagogische Situation, sondern schafft sie und hält sie fest. Denn sie respektiert den Zögling in seinem Geheimnis, das heißt in seiner individuellen Bestimmung (was nichts mit sentimentalem 'Respektieren' und Nachlaufen hinter der Jugend her zu tun hat), und ist ihm Helferin zur Erfüllung seines Lebens und daher auch zu seinem wirklichen Glück. Kein Mensch kann *wirklich* pädagogischer Gesinnung widerstehen. Jeder spürt, daß er hier zu seiner eigentlichen Bedeutung aufgerufen wird, zugleich zu seiner Gesundheit, wenn Gesundheit heißt: Übereinstimmung mit sich selbst. Erziehung und Zögling können so wirklich zusammenarbeiten, — und dies ist eben die 'pädagogische Situation', in welcher beide zu ihrer vollen Menschlichkeit stehen und stehen dürfen.»⁵

*

«Wir sehen in der *religiösen* Möglichkeit *eine* von den Arten, dem Leben überlegen zu sein, eine von den Arten, das Leben als eigentliches zu leben. Eine andere Art ist die *ästhetische*, eine dritte die *sittliche* Möglichkeit. In allen drei Haltungen sind wir der bloßen Tatsächlichkeit des Lebens prinzipiell überlegen: In der *ästhetischen* dadurch, daß uns die bloße

Tatsächlichkeit mit ihrer ständigen Infragestellung der Existenz gar nicht anfigt; in der *sittlichen* dadurch, daß wir die bloße Tatsächlichkeit überwinden, zugunsten der strengen Hinarbeit auf unser Ziel, das, wie wir glauben, von ewiger Bedeutung ist; in der *religiösen* endlich dadurch, daß sie, im Vertrauen und im Bewußtsein, daß das Leben tiefer begründet ist, als wir es in unserer Zweideutigkeit begründen könnten, gegen die Verzweiflung feht. Das Leben eines Menschen hat, religiös gesprochen, sein Existenzrecht aus dem Grund, der es geschaffen hat. Auch der Schuldige ist, weil er ist, ewig begründet, obschon er sich, vor seinem eigenen Urteil, sein Existenzrecht absprechen muß. In der Erlösung von der Schuld liegt der befreiende Charakter der religiösen Haltung... Also: Sinn der religiösen Erziehung ist die Erhaltung und Förderung der Fähigkeit zu glauben. Anders ausgedrückt: Sinn der religiösen Erziehung ist die Erziehung zum Sinn für das Wunder und zur Bescheidenheit, einer Bescheidenheit, die nicht die Tugend der Lumpen ist, sondern das Resultat der Einsicht in die eigene Kreatürlichkeit. Zur Ausbildung der religiösen Haltung gehört zweierlei: Erstens die Fähigkeit, die Wirklichkeit in ihrer abgründigen Inkompetenz zu erfahren, und zweitens die Kraft, trotzdem an der Begründetheit, am Sinn festzuhalten.»⁶

*

«Die Aufgabe der *ästhetischen* Erziehung kann... so gefaßt werden: Es gilt den letzten Rest der Möglichkeit *paradiesischen* Daseins zu erhalten. Der Mythos vom Paradies besagt ja nichts anderes, als daß das *eigentliche* Leben dasjenige wäre, in welchem wir nicht sorgten und keine Furcht hätten, ein Zustand, mit andern Worten, in welchem wir weder wüßten, was gut und böse ist, noch irgendetwas wollten, sondern einfach inmitten der brüderlichen Kreatur da wären, um jeden Morgen und jeden Abend unser Dasein aufs neue zu genießen. Das wäre *ästhetisches* Leben.

In der pädagogischen Literatur wird das *ästhetische* Leben immer wieder so aufgefaßt, als ob die Fähigkeit *ästhetischer* Haltung Mittel zum Zweck größerer moralischer Leistung wäre. Man trifft hie und da auch im Zusammenhang einer Ethik derartige Würdigungen. Man sagt da, der Schönheitsgenuß sei deshalb wünschbar und notwendig, weil er uns zur Erholung, zum Ausschnauften diene; wenn man ab und zu ins Konzert oder ins Theater gehe — wir wollen annehmen, es sei ein Genuß! —, werde

⁵ „Idealistische und realistische Pädagogik“ (1931), in „Kleine Schriften“, S. 159/60.

⁶ „Religiöse Erziehung“, aus der Vorlesung Allgemeine Pädagogik (1952), Schweizer Erziehungs-Rundschau VII, 85/86.

man gestärkt für die Arbeit. Es kann sein, daß für viele ein derartiger Erfolg herauschaut; aber das ist keine ästhetische Angelegenheit. Im Augenblick, wo wir eine ästhetische Möglichkeit als Mittel zum Zweck benützen, wird sie bereits verzweckt, das heißt ihres eigentlichen Charakters entkleidet, ja einbezogen in die Zweckhaftigkeit. Wer mit Vorsatz irgendwohin geht, um sich zu erholen und auszuschnaufen, geht zur Entspannung hin und nicht um der Kunst willen. Ebenso gut könnte er schlafen gehen.

Eine zweite Art von Moralisierung besteht darin, daß wir glauben, ästhetische Erziehung sei eine andere Art von moralischer Erziehung. Wie oft schon habe ich in pädagogischem Zusammenhang gelesen, man solle die Kinder mit schönen Dingen umgeben, weil in ihnen etwas Erbauliches, moralisch Reinigendes stecke. Meinetwegen! Es kann sein, daß in manchem Kunstwerk etwas Erbauliches steckt. Aber nicht deshalb ist es Kunstwerk; etwas könnte gar nicht erbaulich wirken und trotzdem Kunstwerk sein. Die Kunst ist, sofern sie eine ästhetische Angelegenheit ist, grundsätzlich frei von aller Moralisierung. Eine Auffassung, nach der das Ästhetische Handlangerdienste für moralische Stärkung zu leisten hätte, ist abzulehnen. Die ästhetische Möglichkeit ist nicht abhängig von der moralischen; es besteht sogar ein Gegensatz zwischen beiden, den man in pädagogischem Zusammenhang in Form von Konflikten... sehr leicht zu spüren bekommen kann.

Damit ist das Ziel ungefähr bestimmt. Es handelt sich in der ästhetischen Erziehung um die Erhaltung, um die Ermunterung der Fähigkeit zweckfreier Daseinslust, aus welcher heraus die Welt schön gefunden werden kann.»⁷

IV.

Auch in der vierten Periode (seit 1932) ist Häberlin in erster Linie darauf bedacht, das philosophische Lebenswerk weiter auszubauen und wenigstens im Grundriß zum Abschluß zu bringen. Richtungweisend wird die in der Einführung «Das Wesen der Philosophie» (1934) dargelegte Auffassung, welche erstmalig die *Erkenntnishaltung*, das heißt die Beziehung des Menschen zur Wahrheit, eingehend würdigt und damit die bisher noch vorhandene «Lücke» schließt. Wenn diese Art des Vorgehens auch zur Folge hat, daß die schriftstellerische Tätigkeit auf pädagogischem Gebiet weiterhin hintangestellt wird, so erfährt die Besinnung auf Ziel und Methode der Erziehung doch eine viel bedeutsamere Förderung, als die äußern Umstände vermuten lassen. Einmal deshalb, weil Pädagogik — als Disziplin der Ethik — mit Philosophie aufs engste zusammenhängt, zum

andern dadurch, daß sie in der Mehrzahl der Hauptwerke bereits in den Grundzügen enthalten ist.⁸

Die eingehendste Darstellung erfährt die Erziehungslehre gleich zu Beginn dieser Epoche in den beiden Schriften «Wider den Ungeist» (1935) und «Möglichkeit und Grenzen der Erziehung» (1936). Die wichtigste unter den neu gewonnenen Einsichten besteht darin, daß der — in den Jahren 1926—1932 einzig maßgebenden — religiösen Letztorientierung nun die *philosophische* als ebenbürtig an die Seite gestellt wird. Die durch diese Entdeckung bedingten Änderungen wirken sich in der Pädagogik längst nicht so einschneidend aus wie in der übrigen Philosophie. Denn da sowohl die religiös als auch die philosophisch begründete Pädagogik aus dem überlegenen Glauben herauswachsen, ergibt sich, wie die Umschreibungen des allgemeinen Ziels zeigen, eine Übereinstimmung im wesentlichen: hier wie dort gilt es, den ewigen Sinn durch den sittlichen Sinn darzustellen (1928), in der Endlichkeit die Ewigkeit zu leben (1931), subjektiv zu sein, der man objektiv ist (1936).

*

«Das der Bedeutung nach erste ist zweifellos die Mithilfe zur Erhaltung und Entwicklung jenes ursprünglichen Wissens, das sich als integraler Glaube an die Vollendung des Seins bewährt. Denn ohne diesen Glauben fehlt das erste und wichtigste Moment der Übereinstimmung des Zöglings mit sich selbst: der Sinn für die Wahrheit seiner Existenz, das heißt die innere 'Zustimmung' zu dem, was er ist, das Vertrauen in die Begründetheit und das 'Recht' seines Daseins, die Wurzelfestigkeit im Leben, ohne welche eine in sich... eindeutige Lebensführung von vornherein unmöglich wäre... Ob aber dieser Glaube in seiner religiösen oder in seiner 'philosophischen' Form zu pflegen sei — es kann sich ja immer nur um Pflege, nicht um Erschaffung handeln —, dies wird sich durch die Möglichkeiten des Erziehers im Verkehr und in Gemeinschaft mit denen des Zöglings bestimmen — wenn man die Trennung der beiden Formen überhaupt in ihrer Schärfe aufrechterhalten will.»⁹

Die philosophisch begründete Pädagogik erweitert also den Bereich der Gesinnungsbildung erneut. Da-

⁷ „Ästhetische Bildung“, aus der Vorlesung Allgemeine Pädagogik (1932), Schweizer Erziehungs-Rundschau VI. 57/58.

⁸ „Naturphilosophische Betrachtungen I/II“ (1939/40); „Der Mensch, Eine philosophische Anthropologie“ (1941); „Ethik im Grundriß“ (1946); „Logik im Grundriß“ (1947); „Handbüchlein der Philosophie“ (1949, zur Einführung besonders geeignet), alle im Schweizer Spiegel Verlag, Zürich; „Philosophia perennis. Eine Zusammenfassung“ (Springer Verlag Berlin/Göttigen/Heidelberg 1952).

⁹ „Möglichkeit und Grenzen der Erziehung“, S. 130/31, Schweizer Spiegel Verlag, Zürich, 1936.

mit wird die — 1908—1925 so stark bevorzugte — sittliche Erziehung noch entscheidender in die zweite Linie gerückt als bisher, was selbstverständlich nur im Sinne einer Korrektur der frühern Einseitigkeit geschieht und keineswegs so ausgelegt werden darf, als ob nun die Gewissens-, Willens- und Tüchtigkeitsbildung gering geschätzt oder gar vernachlässigt würde. Nach wie vor steht fest: Ohne moralische Zucht keine Disziplinierung der Subjektivität, und ohne sie keine erfolgreiche Pflege der übrigen geistigen Möglichkeiten.

Größere Arbeiten zur Pädagogik hat Häberlin seit 1936 — aus den genannten Gründen — nicht mehr veröffentlicht. Was die kleineren betrifft, sei auf die Rektoratsrede «Über akademische Bildung» (1935), die am 26. Schweizerischen Lehrertag in Luzern gehaltene Ansprache «Der Lehrer als Organ des demokratischen Staates» (1937), den Aufsatz «Philosophie am Gymnasium?» (1947) und dann vor allem auf die Reihe grundlegender Artikel im «Lexikon der Pädagogik» hingewiesen.

Es ist hier nicht der Ort, den Ausbau der Erziehungslehre, wie er sich auf der aufgewiesenen Basis in den letzten Jahren vollzogen hat, im einzelnen zu verfolgen. Die weitere Entwicklung hält mit derjenigen der Philosophie Schritt. Daß unter pädagogischem Gesichtspunkt die Kulturphilosophie besonders ergiebig ist, liegt auf der Hand: Pädagogik ist spezielle Kulturphilosophie und gliedert sich als solche in den großen Zusammenhang ein. Die «Allgemeine Pädagogik in Kürze», welche im Laufe des Jahres im Rahmen der Schweizerischen Pädagogischen Schriften erscheint, wird dies, die Erziehungslehre auf den letzten Stand der Forschung bringend, mit aller wünschenswerten Deutlichkeit zeigen.

*

«Liebe ist Bejahung der andern Existenz als solcher, dies bedeutet aber: Bejahung ihrer Aufgabe. Wir lieben die Kinder, wenn wir die günstigste Entwicklung ihrer Persönlichkeit, ihres Wollens und Könnens, zu unserer eigenen Angelegenheit machen, unter Hintansetzung ihrer Wünsche, sofern sie jener Entwicklung gefährlich sind, unter Hintansetzung aber auch unserer eigenen Wünsche. Darum ist Liebe nicht zu verwechseln mit Verliebtheit, sentimentaler Nachgiebigkeit, Verwöhnung und dergleichen. Liebe wird 'streng' sein, wenn es nötig ist, weil die Bestimmung jedes Kindes selber einen 'strengen' Anspruch bedeutet. Sie wird allerdings auch geduldig sein, im Wissen darum, daß das Optimum der Kinder niemals 'Vollkommenheit' ist. Sie wird einfach den Kindern gerecht werden wollen, in dem, was sie sein sollen, aber auch in dem, was sie nun einmal sind

oder also in ihrer Entwicklung 'schon' sind. Moralistische Überforderung wie ungeduldiges Überspringen wollen der 'Stufen' sind nicht ihre Sache. — Hier wird der Zusammenhang von Liebe und Erkenntnis (Verstehen) klar. Nur wer dem andern gerecht werden will, ist imstande, ihn zu verstehen; die Liebe geht der Erkenntnis voran. Nur falsche 'Liebe' macht blind.

Erziehung ist *Gemeinschaft* der Beteiligten; echter Gemeinschaftssinn ist gegenseitige Förderung auf dem Wege zur rechten Lebensführung. Was Gemeinschaft möglich macht und trägt, ist Liebe. Sie fördert uns selbst und fördert den andern. Darum 'individualisiert' rechte Erziehung, dadurch, daß sie dem *Einzelnen* in seiner Besonderheit gerecht wird; sie 'sozialisiert' aber zugleich, nämlich dadurch, daß sie Gemeinschaft stiftet zwischen uns und den uns Anvertrauten, und sie *hilft* diesen, ihrerseits gemeinschaftsfähig zu werden, wie es der geistigen Bestimmung entspricht. Es besteht kein Gegensatz zwischen individualisierender und Gemeinschafts-Pädagogik, — im Gegenteil.

Jede gute 'Methode' der Erziehung ist Anwendung der Liebe auf den konkreten Fall. Darum ist Liebe die *ganze* pädagogische Kunst. Und der Erfolg der Erziehung ist zuerst und zuletzt abhängig von unserer Liebesfähigkeit. So relativ wie diese sein wird, so relativ wird der Erfolg sein. Mit künstlichen Methoden ist da nicht nachzuhelfen. Man darf auch nicht vergessen, daß Liebe — echte Liebe — das Einzige ist, worauf Kinder positiv reagieren, das heißt: mit gleichgesinnter Bereitschaft. Erziehung ist machtlos, wo auf der andern Seite der Wille zum Erzogenwerden fehlt. Sie ist aber immer wirksam, wo im Medium der Liebe der eine dem andern entgegenkommt.»¹⁰

*

«Ob es im Lehrplan stehe oder nicht, (der wirkliche Lehrer) weiß, wozu er *eigentlich* da ist und was er den jungen Menschen eigentlich schuldig ist. Jedes sogenannte Fach wird ihm Gelegenheit sein, den Menschen im Menschen zu entwickeln, weil es ja darauf allein ankommt. Ihm schwebt eine neue Generation vor, die wüßte, wozu sie auf der Welt ist, weil sie den *Glauben* hätte, der um Sinn überhaupt weiß, — weil sie den *Willen* hätte, diesen Sinn zu erfüllen, — und weil sie an Leib und Seele *stark*, gesund und geschickt wäre, jeder an seinem Ort seine Arbeit zu leisten. — So interpretiert ein rechter Lehrer die Schule, mögen Lehrplan und Schulverfassung lauten, wie sie wollen. Die Kompetenz dazu ent-

¹⁰ „Zum Abc der Erziehung“ (Schweizerische Lehrerzeitung XCIV, 548, 1949)

nimmt er seiner Verantwortung, welche Verantwortung vor dem Höchsten ist. Er entnimmt sie seinem Glauben, welcher der Glaube an das Höchste ist. Er entnimmt sie seiner Liebe, welche Gehorsam gegen das Höchste ist.»

«Bilden wir unsere Jugend so, daß aus unsern Händen *Schweizer* hervorgehen, die immer besser verstehen, was schweizerische Demokratie eigentlich ist. Und bilden wir *uns* so, daß wir immer besser verstehen, was ein Schweizer Lehrer ist. Dann *sind* wir und *werden* wir zugleich Organe der Demokratie an unserem Platz. Und seien wir immerhin dankbar, daß wir, recht verstanden, *dürfen*, was wir sollen: Lehrer sein und Schweizer sein.»¹¹

*

Damit ist die Erziehungslehre Paul Häberlins von den ersten Anfängen bis in die Spätzeit hinein skizziert und durch den Aufweis der Wandlungen in ihren Grundzügen dargestellt. Die Charakteristik der vier Etappen hat gezeigt, daß die Besinnung auf das Wesen der pädagogischen Situation und auf Ziel und Methode der Erziehung im Leben und Schaffen Häberlins einen gewichtigen Platz einnimmt. Nach tastenden Versuchen in der Frühzeit erfolgt in der zweiten Periode die erste systematische Darstellung

der Pädagogik, die große Beachtung gefunden hat. Der weitere Ausbau vollzieht sich in engstem Zusammenhang mit der philosophischen Entwicklung. Die Veröffentlichungen im Laufe der dritten und vierten Periode legen Zeugnis dafür ab, in welcher entscheidenden Weise die zunächst gewonnenen Einsichten ergänzt werden und welche wesentliche Vertiefung die Grundlegung der Pädagogik erfährt. Mit der Entdeckung der Eigenart des religiösen, des ästhetischen und des logischen Verhaltens sind Möglichkeiten des menschlichen Lebens erschlossen, deren zielbewußte Berücksichtigung die Erziehung erst zu dem macht, was sie ihrer eigentlichen Bedeutung nach sein soll: zur umsichtigen und allseitigen Pflege der Menschlichkeit im wahrsten Sinne des Wortes.

Wer die Erziehungslehre Paul Häberlins kennt, wird der Feststellung beipflichten, daß es sich um den hervorragendsten schweizerischen Beitrag der Gegenwart zur Theorie der Menschenbildung handelt. Und er dürfte, darüber hinaus, die Überzeugung, dieser Beitrag werde als epochemachende Leistung in die Geschichte der Pädagogik eingehen, wohlbegründet finden.

¹¹ „Der Lehrer als Organ des demokratischen Staates“ (1937; in „Kleine Schriften“, S. 188 u. 200).

Schweizerische Umschau

Die Eidgenössische Turn- und Sportschule in Magglingen führt mit Beginn am 2. Februar 1953 einen weiteren Kurs zur Ausbildung von Sportlehrern und Sportlehrerinnen im freien Beruf durch. (Dauer 6 Monate mit einem Unterbruch von 3 Wochen zwischen dem 1. und 2. Semester). Der Kurs wird grundsätzlich als Internat nach der Hausordnung der ETS geführt.

Auskunft kann telefonisch oder schriftlich bei der Eidgenössischen Turn- und Sportschule Magglingen (Telephon 032 / 2 78 71) eingeholt werden.

Schulfunksendungen Februar 1953

Erstes Datum: 10.20—10.50 Uhr

Zweites Datum: Wiederholung 14.30—15.00 Uhr

3. Februar / 15. Februar: *Wind und Wolken als Wetterzeichen*. In Zwiegesprächen mit dem Meteorologen Dr. J. Haefelin und E. Leuenberger, dem Chef-Navigator der *SwiBair* führt Paul Bindschedler, Zürich die Hörer ein in die Zusammenhänge zwischen Wind, Wolken, Temperatur und Wetter-

ablauf. Zum Schluß erzählt noch der Sämtiswart E. Hostettler von einem Gewittersturm über dem Alpstein.

5. Februar / 9. Februar: *König David*. In einem biblischen Hörspiel schildert Hermann Schneider, Basel den jungen David und bringt dem Hörer die Spannungen zwischen dem alten König Saul und dem schon bestimmten Nachfolger erlebniskräftig nahe.

6. Februar / 11. Februar: *Wo und wie Wildtiere wohnen*. In einem Gespräch führt Hans Räber, Kirchberg, in die neuen Forschungsergebnisse über den Wohnraum der Tiere ein und bringt den Schülern den Begriff des «Territoriums» nahe. Für die Sendung enthält die Schulfunkzeitschrift geeignete Zeichnungen und, wie üblich, gutes Vorbereitungs-material.

10. Februar / 16. Februar: *Johann Rudolf Wettstein*. Dr. René Teuteberg Basel, schildert in einem Hörspiel den Kampf dieses großen eidgenössischen Politikers um die volle Anerkennung der Unabhängigkeit der Eidgenossenschaft vom Reich und vom Reichskammergericht.
E. Grauwiller