

<b>Zeitschrift:</b>	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
<b>Herausgeber:</b>	Verband Schweizerischer Privatschulen
<b>Band:</b>	37 (1964-1965)
<b>Heft:</b>	6
<b>Artikel:</b>	Umrisse der philosophischen Pädagogik
<b>Autor:</b>	Spranger, Eduard
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-851544">https://doi.org/10.5169/seals-851544</a>

### **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:** 28.01.2026

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

## Umrisse der philosophischen Pädagogik

Von Eduard Spranger

Der Erziehungsvorgang ist in das Ganze des biologisch-kulturellen Lebens seiner Zeit eingelagert. Er ist mit allen seinen Seiten eng verwachsen. Wenn sich die wissenschaftliche Analyse bemüht, Teilstufen herauszulösen, so geschieht es doch immer in dem Bewußtsein, daß alles mit allem verwoben ist, daß man also die unvermeidlichen Zerschneidungen durch ein nachfolgendes totalisierendes Verfahren heilen muß.

Schon Bildsamkeit, Bildungsideal, Bildungsgüter und Bildungswerte, Bildnerpersönlichkeit und Bildungsgemeinschaft sind vergleichbar mit den Seiten eines Würfels: Man legt jeweils eine nach oben; die anderen aber kann man nicht wegdenken, sondern sie haben zu ihr eine bestimmt angebbare Lage. Bei der Herausarbeitung des pädagogischen Grundverhältnisses haben wir Erzieher und Zögling vorübergehend in ihrem isolierten Bezug zueinander betrachtet. Aber wir vergessen deshalb nicht, daß beide in einer geistig-gesellschaftlichen Umgebung existieren, ja vom Geist ihrer Zeit durchwachsen sind. Der Erzieher ist hier immer historisch bedingter Träger von geistigen Gehalten. Und über die Geistesart beider, die entfaltete des einen, die unentfaltete des anderen, wölbt sich als drittes der Bezug zum Absoluten, dem beide religiös und ethisch verpflichtet sind.

Man kann die Analyse noch in zwei anderen Richtungen fortsetzen: nach der Seite der Einlagerung in bestimmte gesellschaftliche Verbände und nach der Seite der geistigen Sachgebiete, in deren Verständnis und Förderung der Werdende hineingebildet werden soll. Beide Untersuchungen werden in diesem ersten Teil ebenfalls so weit wie möglich zeitlos gültig durchgeführt, d. h. es soll von der jeweils anderen, historischen Kulturlage abgesehen werden. Dies glückt natürlich nur, wenn man den Mut hat zu möglichst einfachen begrifflichen Konstruktionen.

Der Name Soziologie und die damit bezeichnete Sonderwissenschaft gehen bekanntlich auf A. Comte zurück. In Deutschland haben beide nur langsam Eingang gefunden. Diese Tatsache bestätigt den allgemeinen Sachverhalt, daß sich die Geisteswissen-

schaften, besonders aber die sciences morales et politiques, in und mit den historisch-konkreten Geistes- und Gesellschaftslagen entwickeln. Sie entstehen nicht aus einer vorher fertigen Systematik der Wissenschaften, sondern aus der historischen Bewegung des Lebens. Daraus erklären sich auch die nationalen Unterschiede in der Wissenschaftsentwicklung. Man kann die Sprödigkeit des deutschen Denkens gegen die sogenannte Soziologie in großen Zügen auf folgende historische Umstände zurückführen:

In Frankreich vollzog sich 1789 ein großer Konflikt zwischen Gesellschaft und Staat. Er war vorbereitet durch viele Gestalten des rationalen Naturrechts, das dann in Rousseaus «*Contrat social*» gipfelte. Eine rational konstruierte, aus Einzelwillen aufgebaute Gesellschaft wird zunächst dem vorgefundenen Staat polemisch entgegengestellt, dann aber zum Fundament eines *neuen* Staatsgedankens erhoben. Lange anhaltende revolutionäre Bewegungen und gesellschaftliche Umschichtungen ziehen die Aufmerksamkeit der Theoretiker auf sich: diese «Gesellschaft» scheint ihre Eigengesetzlichkeit zu haben; der Staat aber ist nur eine Resultante solcher «sozialen» Vorgänge. So verwandelt sich das fordernde Naturrecht allmählich in eine (scheinbar) nur beschreibende und Gesetze bildende «Soziologie».

In Deutschland vollziehen sich die zeitlich entsprechenden Vorgänge erstens nicht katastrophisch revolutionär, sondern mehr organisch, mehr als Reform (vor allem als die Reform Stein-Hardenbergs); zweitens mehr von oben, durch staatliche Maßnahmen, als von unten durch eine Eigenaktion der Gesellschaft. Theoretisch spiegelt sich dieses Geschehen einerseits in einer stärker historischen Denkweise, die mit Herder und Möser einsetzt, zu dem Freiherrn vom Stein und der historischen Schule weiterführt, sehr früh aber geradezu in eine romantisch-reaktionäre Geisteshaltung umschlägt; andererseits in der Heraushebung des Staates aus allen anderen gesellschaftlichen Gebilden. Hegels Rechtsphilosophie ist hierfür das klassische Beispiel. Seine Gleichsetzung des Staates mit der absoluten Sittlich-

keit bestimmt auf lange Zeit hinaus die Einstellung von Politikern, Historikern und Philosophen. Die «Gesellschaft» bleibt ein dem Staat untergeordnetes, einseitig ökonomisch und juristisch geartetes Gebilde. Ja im Grunde betrachten die historisch gerichteten deutschen Denker sie schon am Anfang des 19. Jahrhunderts als eine Mißartung und Erstarrung des dahinterliegenden Lebensgebildes *Volk*.

Wie die beiden national verschiedenen Denkweisen sich im Laufe des 19. Jahrhunderts durchdrungen haben, kann hier nicht gezeigt werden. In Deutschland bezeichnen Lorenz v. Stein, Treitschke, Schäffle, Tönnies die Hauptstationen des Weges, auf dem das Phänomen «Gesellschaft» und die Gesellschaftswissenschaft zur Geltung kommt. Aber diese deutsche Soziologie wird bezeichnenderweise immer gleich politisch, immer historisch-(organisch), oft sogar wieder dialektisch wie bei Hegel.

Man kann aus dieser notgedrungenen rohen Feststellung zwei Schlüsse ziehen: der eine folgert, das Denken über den Komplex Volk-Recht-Staat-Gesellschaft sei jeweils ganz neu nach der neuen historischen Situation auszurichten, wie ja selbst Hegels großartige Rechtsphilosophie im Grunde vorwiegend *ihre* «Zeit in Gedanken faßt». Diese Aufgabe, Wirklichkeitswissenschaft, ja nur «Gegenwartswissenschaft» zu sein, hat der Soziologie z. B. H. Freyer gestellt. Und sicher besteht diese Aufgabe, die Gegenwart in ihrer konkreten geistigen Struktur zu erfassen, zu Recht. Allerdings, hat man ein solches Bemühen sonst Geschichtsphilosophie genannt, so lange man nämlich den Kern des Gegenwartsliebens nicht gerade und nicht ausschließlich in «sozialen» Umschichtungen sah, sondern z. B. in religiösen Dingen oder im äußeren Machtkampf der Staaten. Dieser Plan einer «Soziologie als Wirklichkeitswissenschaft» vom jeweiligen «Heute» ist also selbst wieder von der Besonderheit der geschichtlichen Lage her bestimmt, in der er entstanden ist.

Einen ganz anderen Schluß wird derjenige ziehen, der der Wissenschaft nicht ausschließlich einen solchen Aktualitätsbezug gibt. Ja auch wenn man Selbsterkenntnis der Gegenwart für das letzte Ziel hält, so wird man diese Erkenntnis doch nur dann wissenschaftlich nennen, falls sie auf einer großen Überschau über andere historische Epochen und die in ihnen vorliegenden geistig-gesellschaftlichen Lebensstrukturen errichtet ist. Obwohl also zugegeben wird, daß der Begriff der «Gesellschaft», wie er um 1789 entstand, zu eng gefaßt war, so wird man doch nicht darauf verzichten können, das große Kulturgewebe menschlichen Lebens auch einmal von der spezifischen Seite des Verbandslebens her zu betrachten. Denn erst wenn man frühere und auslän-

dische abweichende Strukturen kennt, gewinnt man den überlegenen Sinn dafür, die *hic et nunc* vorliegende Gegenwart als einen Spezialfall unter vielen möglichen in seiner vollen Singularität zu verstehen. Man muß also Sozialgeschichte in weitester Bedeutung treiben, die natürlich Stamm, Volk, Staat, ständisch-berufliche Gliederung usw. ins Auge faßt. Um dies aber durchzuführen, bedarf man (schon für die Terminologie) auch einer systematischen Soziallehre, die die typischen Grundgebilde zunächst auf allgemeine Begriffe bringt. Dies ist die bescheidene Hilfsfunktion, die der beschreibenden und klassifizierenden Soziologie zukommt. Schon sie wird nicht nur *ewige* Typen, sondern auch Epochaltypen entwerfen müssen. Denn – um nur ein Beispiel zu nennen: ein Volk in primitiven Kulturen ist ein anderes Gebilde als ein Volk in der abendländischen Kultur des 20. Jahrhunderts. Da jedoch dieser Abriß zunächst dem Versuch gilt, sich zeitlosen Typen anzunähern, Urphänomene des historisch-geistigen Gesamtlebens herauszustellen, so werden auch für die Zwecke der philosophischen Pädagogik die allgemeinsten begrifflichen Gesichtspunkte wenigstens aufgezählt werden müssen. –

Pädagogische Soziologie ist nicht gleichbedeutend mit soziologischer Pädagogik. Unter der letzteren verstehen wir die Erörterung der pädagogischen Lebenserscheinungen in ihrer Bedingtheit durch die zugehörige Gesamtgesellschaft und ihre Strukturen. Das Pädagogische ist hier, wie es im Hauptwort auftritt, auch zentral im Blickpunkt. Aber es wird nun doch als abhängige Funktion von gesellschaftlichen Gesamtverhältnissen betrachtet. Die Erziehung ist eine andere im Rahmen der Geschlechterverfassung, der ständischen Gesellschaft und der sogenannten Klassengesellschaft. Sie ist eine andere in einem militärischen Lehnsstaat als in einer industriellen Demokratie auf der rechtlichen Basis der Freiheit und Gleichheit der Staatsbürger. Sie ist auch abhängig von den Regierungsformen, als deren Hauptarten man immer noch mit einer allzu äußerlichen Einteilung in Monarchie, Aristokratie und Demokratie anzugeben pflegt. Zur soziologischen Pädagogik würde ferner jede Betrachtungsweise gehören, die die Erziehung unter erschwerten und erschütterten, ja krisenhaften Gesellschaftsverhältnissen erörtert, etwa die Erziehung des notleidenden großstädtischen Proletariats. Alle diese Einstellungen setzen eine sachgemäße Begriffsbildung der wissenschaftlichen Soziologie voraus, mit der es noch schlecht bestellt ist. Schon die Beispiele zeigen, daß das Arbeiten mit ewigen Typen nur für solche Epochen der Kultur fruchtbar sein wird, nie noch – verhältnismäßig geschichtslos – den dauernden

Grundbedingungen der biologischen Existenz sehr nahe bleiben. Für die Zusammenarbeit von Ethnologie und Pädagogik erwachsen hier wichtige, kaum in Angriff genommene Aufgaben. Und auch für spätere Stufen von Kulturvölkern, die – wie die des Abendlandes – aus einer mittelalterlich gemeinsamen Geisteswelt herkommen, werden solche Klassifikationen nicht wertlos sein, weil sie die Vorbereidungen für eine vergleichende historische Beobachtung bilden. So hängen z. B. wichtige Unterschiede der englischen Pädagogik gegenüber der französischen damit zusammen, daß auf dem Festlande der absolutistische Staat zur wesentlichen Herrschaft über die Erziehung gelangt ist, während der Absolutismus in England rudimentär geblieben ist.

In der *soziologischen Pädagogik* ist also die Erziehung abhängige Variable von typischen Gesellschaftsformen. Hingegen fragt die *pädagogische Soziologie* nach den Gesellschaftsformen, die selbst als ausdrückliche kollektive Träger eines Erziehungswillens (als Erziehungssubjekte) auftreten. Der bisher isoliert gesehene Erzieher wird dann zum Repräsentanten der betreffenden Gemeinschaft, zieht aus ihr seinen eigentümlichen Erziehungsgeist, handelt in ihrem Sinne oder in ihrem Auftrage.

Darf man auch hier klassifizieren, so wird es sich empfehlen, die beliebte, aber unscharfe Einteilung von Tönnies in Gemeinschaften und Gesellschaften durch die klarere in Naturformen und Kulturformen der Gesellschaft zu ersetzen. Unter Naturformen verstehe ich alle die Formen des Zusammenlebens, die durch ein Blutsband fundiert sind, also bis in die eigentliche biologische Schicht des Lebens zurückreichen. Dahin gehört die Sippe, der Stamm und das Volk im ethnischen Sinne. Die Familie als Großfamilie, dann als Kleinfamilie scheint durchweg eine aus vaterrechtlichen Sippenordnungen hervorgegangene spätere Form zu sein. Die Rasse ist kein Verband, sondern eine vorwiegend naturwissenschaftliche Kennzeichnung von zunächst leiblichen Eigentümlichkeiten, die durch blutsmäßigen Erbgang herausgebildet sind. Es gibt einen Rasseninstinkt, aber keine Rasse als Form des Zusammenlebens und Verbundenseins.

Auch das Blutsband als solches bewirkt noch keine innigere Bindung der zugehörigen Einzelwesen, wenn nicht aus tatsächlichem Zusammenleben ein ausdrückliches *Wissen* um dieses Verbundensein hinzutritt. Das Volk im ethnischen Sinne wird zu einer kulturellen Einheit erst, wenn es sich seiner blutsmäßigen Verbundenheit bewußt wird.

Im Gegensatz zu diesen biologisch unterbauten Formen der Gesellschaft nenne ich Kulturformen

alle die, in denen das Zusammengehörigkeitsbewußtsein (Verbundenheitsbewußtsein) durch gemeinsam geförderte sachliche Kulturgehalte vermittelt ist. Die Bindung kann sehr stark ins Zentrum der betreffenden Persönlichkeiten hineinreichen (Gesinnungsgemeinschaften, Freundschaften), sie kann aber auch sehr äußerlich, lose und zufällig sein (Zweckverbände ad hoc). Sie kann von langer Dauer oder flüchtig sein. Sie kann über das Leben der einzelnen Individuen hinausreichen (z. B. ein Verein oder eine Gesellschaft, die nach dem Aussterben der Begründer fortbestehen), sie kann auch ganz an die konkreten Individuen gebunden sein (eine Freundschaft, eine Bekanntschaft).

Für die Pädagogik werden alle diese Formen erst interessant, wofern sie ausdrücklich als Subjekte eines bestimmten Erziehungswillens fungieren. Unter diesem Gesichtspunkt wäre weiter zu klassifizieren in solche, die den Erziehungsziel neben anderen in ihre Kollektivaufgaben aufgenommen haben, und in solche, die ausdrücklich und spezifisch dem Erziehungsziel gewidmet sind. Hauptbeispiele für die letzteren sind eine Schule, ein Erziehungsheim, eine rein pädagogische Freundschaft. Weder der Staat noch die Familie sind rein pädagogische Gemeinschaften.

Es ist hinzuzufügen, daß keine Naturform der Gesellschaft auffindbar ist, die nicht zugleich kulturelle Inhalte in sich aufnahm. Ein Volk z. B. ist niemals bloße Geschlechterfolge, sondern immer zugleich historische Kulturgemeinschaft. Aber wie in der Familie und im Stamm, so ist auch im Volk das biologisch begründete Verhältnis der Generationen vorzugsweise strukturbestimmend. Ein Volk kann als Volk nur leben durch bewußte Pflege und Erziehung seines Nachwuchses. Der Fall ist nicht ausgeschlossen, daß sich im Laufe der Geschichte durch Kulturgemeinschaft ein neues Volk bildet; es wird sich dann aber in der Regel seinen eigenen, neuen Abstammungsmythos schaffen.

Auch diese Klassifikationen sind ohne Berücksichtigung inhaltlicher geschichtlicher Besonderheiten für die Wissenschaft wenig fruchtbar. Immerhin wird es möglich sein, allgemeinste, zeitlos gültige Aussagen zu machen über Sippenerziehung, Stammerziehung, Familienerziehung, Volkserziehung einerseits, Staatserziehung, Schulerziehung, berufständische Erziehung, Bundeserziehung und dergleichen anderseits. In all diesen Fällen werden sich aus der Struktur der betreffenden Gesellschaft gewisse typische Grundformen ergeben, die mit ihnen wesentlich gesetzt sind. Darauf deutet z. B. schon die Bezeichnung häusliche Erziehung als Äquivalent

für Familienerziehung. Zur Schule gehört eben notwendig das Außerhäusliche. Ferner handelt es sich überall nicht nur um Erziehung durch die betreffenden Gruppenbildungen und in ihnen, sondern auch um Erziehung *für* sie, d. h. für ihre Erhaltung und die Pflege ihres eigentümlichen Geistes. Alle Staatserziehung ist auch Erziehung *für* den betreffenden Staat. Jedes Volk erzieht seinen Nachwuchs auch um als Volk, *so*, wie es sich bewertet und bewußt geworden ist, weiterzuleben.

Alle jene Gesellschaftsformen und Bildungsgemeinschaften stehen jedoch in der Wirklichkeit nicht beziehungslos nebeneinander, sondern sie bilden ein gesellschaftliches Ganzes von jeweils eigentümlicher Struktur. Die Pädagogische Soziologie wird also fragen müssen, wie gemäß jener Gesamtstruktur der Gesellschaft in einer bestimmten Epoche etwa Familienerziehung, Standeserziehung, Staatserziehung, Schulerziehung, Volkserziehung im engeren Sinne zueinander gelagert sind, wie sie sich gegenseitig ergänzen, durchkreuzen und bekämpfen, wie sie sich gegenseitig begrenzen oder verflechten.

Von der Kirche als einer der großen Erziehungsmächte war bisher noch gar nicht die Rede. Denn die Kirche in dem uns vertrauten Sinne ist selbst eine eigentümlich *historisch* bedingte religiöse Verbandsform. Daß gerade sie einen starken Erziehungsanspruch erhebt, ist nicht nur aus ihrem Wesen als Pflegerin höchster Gnadengüter zu verstehen, sondern auch aus ihrer besonderen historischen Funktion in der Erziehungsgeschichte des Abendlandes.

Greifen wir irgendeine seiner Erziehungsepochen heraus, so finden wir immer eine eigentümliche Dynamik und Rivalität zwischen Familienerziehung, Staatserziehung und kirchlicher Erziehung, womit sich dann der Kampf zwischen Staatsschule und Kirchenschule kompliziert. Standes- und Berufsfaktoren spielen weiter hinein.\* Es entsteht also ein lebendiges Gewirr, das man nur historisch *ganz* verstehen wird. Aber die ewigen Gesetzlichkeiten der Urformen der Gesellschaft überhaupt muß man sich vorher klargemacht haben, wenn man die Eigenart der historischen Konstellationen voll begreifen will. Wir erleben gerade heute in Deutschland wie ein solcher ewiger, aber zeitweise nicht genügend beachteter Faktor, nämlich das noch vom Staat unabhängig gedachte Volk als Lebensgebilde, sich im Bewußtsein wieder vordrängt und neben zeitbedingten

Notwendigkeiten auch seine ewigen Ansprüche geltend macht. Ja, das Volk hat seine Sonderstellung unter den übrigen Erziehungsmächten gerade dadurch, daß es zwar im Bios wurzelt, zugleich aber in die geistige Schicht (in engerer Bedeutung) hinaufreicht, vor allem durch seinen Charakter als Sprachgemeinschaft. Die Sprache – das hat schon Herder gesehen – ist das wichtigste Bindeglied zwischen Natur und Kultur. Sie gehört beiden Schichten an. Sie ist zugleich das stärkste Bindeglied zwischen Mensch und Mensch. Ihr Wesen ist es, *Band* im weitesten Sinne zu sein. Ein gemeinsames Leben, im geistigen Verkehr und im geistigen Schaffen, ist ohne Sprache nicht denkbar. Zeitlich genommen stellt die Sprache das Band zwischen den Generationen her. Denn die wesentlichsten Gehalte der Tradition sind wiederum auf die Vermittlung der Sprache angewiesen. Will man einen Volksstamm aus seinem Volksverband und aus seiner Volkstradition herausreißen, so wird man ihm vor allem seine Sprache nehmen müssen. Trotz aller Blutsverbindung begünstigt dann die neue Sprache in einiger Zeit neue Bindungen und neue Traditionenstränge. Die Sprache selbst also, obwohl sie kein personales Subjekt ist, ist einer mächtigen Erzieherin vergleichbar. Sie ist eine solche durch die Individuen und über die Individuen hinaus lebende Macht, die sich die einzelnen zu beseelten Dienern wählt, wie wir es früher ausgeführt haben. In Schleiermachers Ethik und Pädagogik sind über diesen Sachverhalt tief sinnige Bemerkungen zu finden.

Wenn sich soziologische Pädagogik und pädagogische Soziologie hinsichtlich ihres Gegenstandes unterscheiden wie Medium der Erziehung und Träger der Erziehung, so ist gemeinsame Sprache zwar zunächst nur Medium. Aber indem sie durch Personen hindurchwirkt, bringt sie in ihrer Funktion als Medium eine Fülle von geistigen Gehalten mit und umfängt damit den Erzieher wie den Zögling. In der Lebendigkeit der Sprachgemeinschaft, deren feinere *soziologische* Zusammenhänge noch wenig analysiert sind, kommt das überindividuelle Gesamtleben, von dem beide getragen sind, zum unwiderleglichen Ausdruck. Denn Sprechen bewirkt Überwindung – nicht nur des Raumes und der Zeit –, sondern auch vieler sachlich-seelischer Trennungen, die mit dem Schicksal der Individuation für die einzelnen gesetzt sind.

\*

Die Mannigfaltigkeit der Lebenskreise, denen der werdende Mensch angehört, bedeutet die Umwelt, durch die und für die er erzogen wird. Sie sind immer von gesellschaftlicher und geschichtlicher Art;

\* Vgl. meine Abhandlung: Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik. Abhdl. der Preußischen Akademie der Wissenschaften, Berlin 1928.

sie greifen vielfach durcheinander und erzeugen damit eine Fülle innerer Spannungen, denen keine Erziehung auf verwickelterer Stufe entgehen kann. Sie entfalten, je nach der gesamten Kulturlage, eine verschieden große tatsächliche Macht. Die philosophische Besinnung versucht immer aufs neue, diese historisch entstandene Lagerung mit den Maßstäben ethischer Kritik zu berichtigen und – wenigstens in Gedanken – eine «richtige Rangordnung» in ihr herzustellen. Aber diese philosophische Arbeit erfolgt selbst zunächst im Strom der historischen Bewegung und Wandlung. Nur von diesem immer bedingten Standort greift sie nach dem Unbedingten und Überzeitlichen. Darin liegt die Würde ihrer Funktion in Zeitaltern, deren religiöses Bewußtsein bereits von einem selbständig suchenden Denken durchsetzt ist.

Innerhalb dieses Denkens bemerken wir jedoch zwei Grundrichtungen: Es möchte einmal möglichst nahe an die konkrete historische Fülle der geistig-kulturellen Gebilde herankommen, in unserem Fall also die lebendige Totalität der Erziehungsmächte erfassen. Anderseits trägt es den Zug nach Aufdeckung letzter, noch sinnhaltiger Elementarvorgänge in sich; es will von ihnen aus die verwickelten Gebilde des Lebens nachkonstruieren; eben deshalb bleibt es in dieser zweiten Funktion notwendig abstrakt und konstruktiv. Man findet den gleichen Gegensatz – nicht nur in Deutschland – z. B. in dem Kampf der sogenannten historischen Richtung der Nationalökonomie mit der abstrakt deduktiven Methode wieder. Aus langen Auseinandersetzungen ist mindestens so viel klar geworden, daß *beide* Verfahrensweisen notwendig sind, daß sie sich gegenseitig ergänzen und einander unablässig suchen müssen.

Pestalozzi ist durch die seherische Sicherheit seines mühseligen Ringens um Klarheit nicht zufällig nach beiden Richtungen hin getrieben worden. In seiner ersten Periode (der Lienhard- und Gertrud-Zeit) geht er von den organischen Lebenskreisen aus, in die der Mensch «von Natur» eingelagert ist. Folgerichtig betont er hier die Seite der Milieupädagogik. In seiner zweiten Periode, nachdem die Französische Revolution die alte, mehr organische Gesellschaftsordnung erschüttert hatte, findet er sich zum Rückgang auf elementarere Erziehungsvorgänge genötigt. Er faßt sie unter dem Einfluß der zeitgenössischen idealistischen Denkweise als spontane Akte des Einzelgeistes oder der werdenden Person. So kommt er zu einer Pädagogik, die sich an die Selbständigkeit und Selbsttätigkeit der Person wendet. Beide Richtungen miteinander ganz auszugleichen, ist ihm begreiflicherweise nicht gelungen. Er

hätte dazu eine Philosophie besitzen müssen ähnlich der Hegelschen, in der die überindividuellen Lebenszusammenhänge des Geistes und die individuellen Leistungen des geistigen Verstehens und Gestaltens gleichermaßen zu ihrem Recht gekommen wären.

Auch heute läßt sich nur die Aufgabe formulieren und an günstig gearteten Beispielen erläutern. Denn wir arbeiten hier an einer Stelle, an der die wissenschaftliche Pädagogik auf Ergebnisse anderer Geisteswissenschaften angewiesen ist; diese aber befinden sich selbst noch in einem unentwickelten Zustande.

Man kann das Problem schon an der Schicht der leiblichen Erziehung anschaulich machen. Natürlich wächst und gedeiht der Leib des jungen Menschen beinahe von selbst am täglichen Lebensvollzug. In überlieferten Jugendspielen üben sich die Muskeln, die Sinne und die damit unmittelbar verbundenen Akte des Bemerkens und Wollens, des Reagierens und Sichentscheidens. Später tritt die Arbeit oder der Ernstkampf hinzu. Käme es auf weiter nichts an, so dürfte man auch hier einfach darauf vertrauen, daß «das Leben bildet», und daß das In-Gemeinschaft-Stehen erzieht. Aber dies ist doch nur eine Pädagogik im naiven Zustande. Planmäßige Bildung fordert den Rückgang auf den Bau des menschlichen Körpers und die Einzelgesetze seines Funktionierens. Wie schon in der militärischen Ausbildung alten Stiles gewisse Einzelleistungen zur höchsten Präzision gebracht wurden, so müßte eine völlig durchdachte Gymnastik auf der Grundlage von Anatomie und Physiologie die elementaren Grundakte gesondert zur Vollendung bringen, um sie zuletzt zur veredelten leiblichen Gesamtleistung zusammenzufassen. Auch das hat Pestalozzi geahnt. Aber es genügt dazu nicht die kahle Mathematik etwa der Freiübungen älterer Zeit mit ihrem Vorwärts und Rückwärts, Aufwärts und Abwärts, Links und Rechts. Sondern die gesuchten Elementarakte müßten *in ihrem organischen Totalverbande* geschaut werden. Weiter müßten sie in ihrem Zusammenhang mit einfachsten seelischen Funktionen und Erlebnissen (z. B. Spannung und Entspannung) erfaßt werden. Und endlich müßte der ethische Bildungswert einer solchen, aus Elementarleistungen zusammen *gewachsenen* leiblichen Übung durchdrungen werden, bis empor zu dem weltanschaulichen Zusammenhang, aus dem heraus der Mensch, besonders der moderne Mensch, überhaupt zu den Leibesübungen kommt. Das wichtigste an diesem vielseitigen Gefüge ist das Vordringen zu wirklich organischen, nicht bloß mechanischen, d. h. maschinenmäßigen Elementen.

Die gleiche Aufgabe kehrt im Bereich der geistigen Erziehung engerer Bedeutung wieder. Nur handelt es sich hier nicht mehr bloß um Anknüpfung an den Aufbau eines leiblichen Organismus aus Organen mit schulbaren Sonderfunktionen, sondern um die Aufdeckung elementarster sinnhaltiger Geistesakte, die am vollendeten Gewebe einer geistigen Totalleistung noch feststellbar sind. Es ist ein wesentlicher Gedanke meiner Psychologie und Pädagogik, daß diese sinnhaltigen Elemente nicht in der früher meist untersuchten Schicht der bloßen seelischen Funktionen, wie Vorstellen, Assoziieren, Reproduzieren, Fühlen, Streben und Wollen, auch

nicht in einer abstrakten Anzahl von Grundaffekten gelegen ist. Die Elemente des Geistigen liegen eine Schicht höher und sind erheblich verwickelter. Alles kommt hier also auf die Beantwortung der Frage an: was ist im *geistigen* Sinne elementar? Die Leistungen z. B., an die Frau Montessori ihre frühkindlichen Übungen anknüpft, sind selber viel verwickelter, als sie sie mit ihren psychologischen Mitteln darstellt, und doch sind sie für den totalen Lebensvollzug dieses Kindesalters zu abstrakt, zu sehr entseelt. Fröbel hat hier intuitiv manches richtiger gesehen.

(Schluß folgt)

## Les nouveaux moyens d'enseignement aux Etats-Unis

Par Wilbur Schramm / Unesco 48

*Résultats des recherches sur les laboratoires linguistiques et l'auto-instruction programmée.* Ces deux moyens sont trop nouveaux pour avoir fait l'objet d'expérimentations et de recherches étendues. Tout ce que nous savons c'est qu'ils sont vraiment efficaces. D'après les rapports reçus, les laboratoires linguistiques permettent de réduire de façon appréciable le temps nécessaire pour apprendre à parler et à comprendre une langue étrangère. Quelques tests de grande envergure en plus des petits tests effectués au cours de l'élaboration des programmes, montrent que les programmes font gagner du temps aux maîtres comme aux élèves.

Nous ne savons pas encore très bien quelles matières ou techniques se prêtent le mieux à la programmation, bien que le champ d'application de cette méthode paraisse très étendu – allant des mathématiques à la grammaire, du droit constitutionnel aux langues vivantes, de la logique à la physique et à la psychologie, voire au jeu d'échecs. Les recherches actuelles portent plus particulièrement sur la forme et la nature des programmes: combien d'erreurs l'élève devrait-il commettre (s'il en fait trop, il risque de s'habituer à ne pas répondre correctement; s'il n'en fait pas assez, il risque de s'ennuyer); quelle doit être la gradation entre les différents éléments; convient-il – et si oui, dans quels cas, que les réponses soient construites (rédigées) ou faut-il au contraire qu'elles soient choisies sur une liste donnée (méthode du choix multiple); à quel moment les programmes doivent-ils se diversifier (c'est-à-dire permettre à un élève de sauter ce qu'il sait et de s'arrêter sur ce qu'il ne sait pas); enfin, quel genre de stimuli faut-il employer dans tel ou tel cas? Les réponses à ces questions commencent à se préciser.

### *L'emploi des calculatrices dans l'enseignement.*

Ce mode de communication entre l'homme et la machine est si nouveau que nous pouvons seulement tenter de prévoir son utilisation possible dans l'enseignement. Les calculatrices ont été utilisées en liaison avec l'enseignement de deux manières. Tout d'abord, elles ont été adaptées pour servir d'instructeurs hautement perfectionnés dans l'enseignement programmé. Il est évident qu'une calculatrice dispose de beaucoup plus de moyens qu'une brochure imprimée et pourrait théoriquement être utilisée pour fournir un nombre illimité de choix, de questions et d'explications. La calculatrice peut même «apprendre» à devenir un meilleur instructeur tout comme elle apprend à mieux jouer aux échecs. On ne peut toutefois signaler dans ce domaine qu'un début d'expérimentation. En deuxième lieu, les calculatrices sont utilisées pour le dépistage rapide des informations – ce qui représente évidemment un aspect important de l'enseignement à notre époque où, dans certains domaines, les faits et les données s'accumulent à l'infini. Il est maintenant possible de doter les calculatrices de mémoires d'une capacité suffisante pour contenir pratiquement toutes les données relatives à un domaine à étudier, et nous disposons de méthodes ultra rapides pour extraire ces données. Le problème consiste à les codifier de façon que l'usager puisse trouver ce qu'il cherche. Nous ne savons évidemment pas aujourd'hui quel élément de tel ou tel livre ou article aura de l'importance demain. Même une codification très complexe permet seulement d'augmenter les chances de trouver ce que l'on cherche. Les expériences apparemment les plus fécondes à cet égard consistent à faire analyser le contenu du texte par la machine, de façon que pra-