

**Zeitschrift:** Schweizerische pädagogische Zeitschrift  
**Band:** 14 (1904)  
**Heft:** 2

**Artikel:** Kant und die moderne Pädagogik : Habilitationsrede, gehalten den 1. Juli 1903 an der Universität Basel  
**Autor:** Moosherr, Th.  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-788752>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **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. [Voir Informations légales.](#)

### **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. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 06.10.2024

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

## Kant und die moderne Pädagogik.

### Habilitationsrede,

gehalten den 1. Juli 1903

an der Universität Basel

von

Dr. Th. Moosherr.

In seiner im Jahre 1803 erschienenen Schrift über Pädagogik spricht sich Kant dahin aus, dass die Pädagogik ein Studium werden müsse. Heute, nach hundert Jahren, dürfte Kant der Pädagogik das Zeugnis nicht vorenthalten wollen, dass sie seiner Forderung in hohem Masse nachgekommen ist. Sie bemüht sich sorgfältig um den wissenschaftlichen Ausbau der Disziplin, und auf dem ganzen Gebiet hat sich ein tüchtiges Leben entfaltet. Und doch bleibt die Frage offen, ob denn Kant auch mit der ganzen Richtung, die die Bildungslehre eingeschlagen hat, sich einverstanden erklären könnte. Die Pädagogik unserer Tage beschäftigt sich im wesentlichen mit dem materialen Faktor der Erziehung, mit den Unterrichtsstoffen. Es ist ihr vorab zu tun um die Aneignung von Kenntnissen, überhaupt um den Inhalt der Bildung. Sie erweist sich eben damit als abhängig vom Zuge der Zeit, ist nicht so sehr Ursache, wie man wohl denken möchte, als vielmehr die Wirkung der allgemeinen Bildungsverhältnisse. Denn die Wissenschaft und die Technik sind seit Jahrzehnten bemüht, die Dinge und Geschehnisse der äusseren Welt zu erforschen, und solche unablässige Bemühungen und Versuche müssen schliesslich Lebenstendenz auch der Schule werden. Der neue Bestand an Wissen und Können wird in der Hauptsache aufgenommen, der Schularbeit einverleibt, und so gilt Jahr für Jahr alle Anstrengung des Lernens und Einübens einem umfassenden Lehrobjekte, einer beinahe ins Ungemessene aufgehäuften Menge von Unterrichtsstoffen. Man wird sagen dürfen: die Praxis der Schule neigt sich im grossen und ganzen entschieden auf Seiten des materialen Bildungsgehaltes.

Ähnlich steht es mit der psychologischen Grundlegung der Bildungsarbeit. Die moderne Assoziationspsychologie und gerade auch jenes mit ihr verwandte, fest ausgeprägte System, das sich um die Schularbeit am meisten verdient gemacht hat, die Herbart'sche Psychologie, beide unterbauen und fördern dieses auf das Objekt gerichtete Interesse. Nach Herbart erwächst alles Seelenleben erst aus der Sinnenwelt, aus der Berührung mit der Umgebung; unsere Erfahrung ist lediglich ein Erzeugnis der Dinge und ohne alle Ursprünglichkeit. Aus dem Zusammensein, aus der gegenseitigen Beziehung der letzten Teilchen des Seins, der unveränderlichen Realen, entstehen die einfachen Vorstellungen, und in der eigentümlichen Lagerung derselben, in der kunstvollen Verflechtung dieser seelischen Elemente vollzieht sich der geistige Prozess. Diese psychischen Vorgänge haben aber eben nur durch ihren Inhalt Wert und Bedeutung, und zeigen, dass die Geistesbildung in letzter Linie abhängig ist vom umfassenden Beziehungsspiel dieser Realen und damit von der uns umgebenden sinnlichen Welt. Der in seinen Zusammenhängen scheinbar so einheitlich errichtete Bau unseres geistigen Seins: nicht wir haben ihn frei aus dem Grunde der Seele herausgeschaffen, er ist vielmehr das Resultat eines wesentlich mechanischen äusseren Geschehens. Auch die Psychologie Herbarts, die vielfach zur Schulpsychologie erhoben wird, hat diesen durchaus materialen Charakter.

Mit dieser ausschliesslich materialen Richtung der Schulpraxis und auch mit der entsprechenden objektiven Richtung der Psychologie Herbarts dürfte nun freilich Kant nicht eben einverstanden sein. Er würde nach seinem Standpunkt etwa folgendes sagen:

Gewiss erwerben wir den Inhalt unserer Bildung im einzelnen von aussen her durch Erfahrung, und ohne Zweifel ist der gesamte Stoff, mit dem sich die Seele allmählig erfüllt, uns durch Empfindung gegeben, gewiss bleibt auch die psychologische Vermittlung dieses Inhalts abhängig von den Dingen und ist bedingt durch feste Gesetze der Assoziation oder Vorstellungsverknüpfung; aber es fragt sich, ob bei diesem Bildungserwerb nicht auch ein formaler Faktor mitspielt, ein Faktor, der vielleicht dem menschlichen Geiste allein angehört und völlig unabhängig von aller äusseren Erfahrung ist. Liesse sich feststellen, dass der mannigfaltige Vorstellungsinhalt von uns aufgefasst wird in einer vor aller Erfahrung gegebenen, schon bereitliegenden Form der menschlichen Intelligenz, dass also die scheinbar fertigen Anschauungen der Natur und der Lebensverhältnisse in Wahrheit vom erkennenden Subjekt erst geschaffen würden, die Summe, das Ganze aller Erfahrung abhängig wäre von der typischen Organisation des menschlichen Geistes, seiner

Einrichtung und spezifischen Beschaffenheit, dann müsste die Pädagogik eine wesentlich veränderte neue Richtung einschlagen. Sie dürfte nicht allein Studium der Unterrichtsstoffe und der Psychologie sein, wie es jetzt der Fall ist, sondern sie müsste in erster Linie Studium der Erkenntnislehre werden. Um die Bewusstseinsform handelt es sich, um die zwingende Form und Bedingung, die der gesamten Erfahrung vorausgeht und sie ermöglicht, unter deren Gesetz und Regel das Geistesleben überhaupt erst zustande kommt. — So etwa müsste Kant zu uns sprechen, und wir werden ihm beipflichten dürfen, denn wir stehen vor einem weittragenden, entscheidenden Problem. Die Schulpraxis orientiert sich an den vielen Bewusstseinsinhalten, die ihr um bestimmter Bildungszwecke willen notwendig erscheinen, als ob sie systematische Vollständigkeit anstreben müsste. So läuft sie Gefahr, an dem Einzelnen haften zu bleiben und dadurch ihrem eigentlichen Geschäfte der bildenden Erziehung entfremdet zu werden. Von allen Seiten wird sie beansprucht und in Atem gehalten, und vermag selber nicht, Ziel und Führung aus eigenem Wesen heraus massgebend zu bestimmen. Und selbst Herbart, der der Erziehung rein ethische Ziele setzt, bleibt durch seine subjektlose Assoziationspsychologie notwendig an die materiale Richtung der Pädagogik gebunden, so dass alle seine Sorgfalt der Bildung des objektiven Gedankenkreises, der Verarbeitung der Vorstellungsinhalte gilt. Die formal-erkenntnistheoretische Richtung hingegen gibt im Subjekt, im Ichbegriff eine letzte Instanz zur Hand, einen festen Einheitspunkt in der Vielheit der empirischen Inhalte, gibt bei aller Freiheit im Einzelnen eine unbedingt gültige Norm für die Grundgesetze der Didaktik, einen lebendigen Hintergrund, Idealität für alle Einzelarbeit, und ist so wohl geeignet, von innen heraus anzuregen und den Schulbetrieb über manche Gefährdung zur grössern Sicherheit und Freudigkeit zu bringen.

## I.

Also Kant musste trennen zwischen Inhalt und Form, Objekt und Subjekt des Bewusstseins. Da galt es zunächst, alles, was Gegenstand unserer Erkenntnis werden kann, als das Objekt auszuscheiden und zu einer eigenen Gruppe zusammenzuordnen. Und nun führte Kant diese Trennung in einer Weise durch, die allerdings für das erste Gefühl etwas Überraschendes an sich hat. Nicht nur die Welt der Sachen, die ganze Natur, der eigene Körper, auch unsere Innenwelt, das Empfinden, Wahrnehmen, Vorstellen, das Denken, Wollen und Gefühlsleben sind Gegenstand unseres Bewusstseins. Noch mehr. Unser persönlicher Charakter, unsere besondere Individualität, selbst das, was wir gemeinhin das Ich

nennen, gehört mit zum Objekt, denn es ist mit ein Gegenstand der inneren Anschauung. Alle Dinge und alle Erlebnisse, die äussere und innere Welt, sind Erscheinungen, Phänomen für uns, sind der Inbegriff der Erfahrung. So bleibt als die gesuchte reine Form, als das Subjekt der Erfahrung nur übrig das von jeder empirischen Zutat völlig freie Bewusstsein als solches. Zu dieser durchgreifenden Unterscheidung der beiden Faktoren in der Erkenntnis kam Kant durch eine an sich sehr einfache Erwägung. Beobachten wir uns selbst, so finden wir sowohl Sinneneindrücke, äussere Wahrnehmungen als auch innere, durch die Geistesnatur verursachte seelische Erfahrungen. Diese Reihe wechselt ihren Bestand in rascher Folge von Augenblick zu Augenblick. Und nun, meint Kant, ist eine lückenlose, ununterbrochene Fortdauer, eine straffe Einheit dieser Erfahrung nur möglich durch eine diese Einheit selber erst schaffende Form, durch ein einheitstiftendes Subjekt. Sonst könnte Wissenschaft mit dem Anspruch auf Allgemeingültigkeit und Notwendigkeit niemals zustande kommen. Sie bliebe Mutmassung. Alles würde unter der Hand zerflattern. Und weiter, was für uns von ungleich grösserer Bedeutung ist: diese Einheitsform ist nicht etwa ein unlebendiges, unveränderliches Sein, sondern sie ist Spontaneität, der Akt des Intellectes, Betätigung des Ichbewusstseins. Auch ist sie nicht etwa eine Substanz für sich — eine solche entschwindet uns gänzlich in der Nacht des Unerfahrbaren, liegt jenseit der Grenzen des Erkennens —, sondern ist einfach die Fähigkeit, die mannigfaltigen und wechselnden Vorstellungen zu verbinden. Dieses synthetische Vermögen, oder, wie es Kant nennt, die Apperzeption, ist das eigentliche Apriori, die fundamentale Voraussetzung und der letzte Grund der Wissenschaft, oder, um mit Kant zu reden, der höchste Punkt, an dem man allen Verstandesgebrauch, selbst die ganze Logik und, nach ihr, die Transscendentalphilosophie heften muss. Freilich, als von aller Inhaltsbestimmung unabhängig gedachte Form ist diese Apperzeption nirgends in der inneren Erfahrung anzutreffen, ist für sich unerklärbar und unerforschlich; aber sie ist eben da als die alle Einzelerfahrung bedingende, ermöglichende Tätigkeit des Bewusstseins, ist vorhanden in der Vergleichung und Beziehung der Vorstellungen untereinander, ist jenes Ich denke, mit dem sie jeden Vorgang der Seele begleitet. Wollten wir dieses Vermögen der Synthesis des Mannigfaltigen auch nur für einen Augenblick hinwegdenken, die uns bekannte empirische Welt läge in Trümmern und wäre für unser geistiges Auge verschwunden, müsste ein sinnloses dunkles Chaos sein. Denn die Apperzeption verknüpft nicht allein die Anschauungselemente ins allgemeine hin, sondern mit den ihr zugehörigen Funktionen, den Kategorien oder Verstandes-

begriffen, bringt sie Ordnung ins Ganze und beurteilt die Vorstellungen nach bestimmten logischen Gesichtspunkten. Sie ist es, die beurteilt, ob bestimmte Dinge als Ursache oder Wirkung aufzufassen seien, ob sie etwas Wirkliches oder bloss Mögliches ausmachen usw. Die Apperzeption vollzieht die allgemeinsten Denkhandlungen, so dass die ganze Gesetzmässigkeit, die die Natur beherrscht, von ihr, der Einheitsform, ausgeht, und Kant darf wohl sagen, dass der Geist der Natur die Gesetze vorschreibt.

Und nun denken wir uns die Unterrichtslehre eingeordnet in diese feste Struktur der menschlichen Intelligenz. Sehen wir dabei für einmal davon ab, dass nach Kant diese Spontaneität des Intellekts sich nicht frei aus sich selber zu entwickeln vermag, dass sie nur am Objekte sich betätigen kann und so an die Gegenstände der Erfahrung gebunden bleibt, und betonen wir hier in diesem Zusammenhang die reine Formseite des Subjekts, die Verstandesfunktion, so ergibt sich, dass dieser kantische Apriorismus der Kategorien in allem Unterricht ein zentrales Schaffen vom Ich aus verlangt. Es ist wahr: die Denkhandlungen werden durch den Stoff, d. h. durch Wahrnehmungen angeregt und eingeleitet, und die neukantische Schule hat ganz recht, diese materiale Seite am Erkenntnisprozess stark zu betonen, aber ausüben muss die logischen Operationen eben allein doch der Verstand. Deshalb muss der Unterricht im Sinne Kants formal oder energistisch durchgeführt werden. Darauf kommt alles an, das logische Vermögen, diese Verstandesformen, die nicht fertig zum Gebrauch in uns bereit liegen, sondern nur als Anlage, Disposition vorhanden sind, zu fördern und, wo möglich, zu gewandter Anwendung zu drängen. Tüchtige Selbstbetätigung, inneres Miterleben und Miturteilen des Schülers, spontanes Wirken ist Ziel des Unterrichts. Dass Herbart den apriorischen Ursprung des Intellekts und dessen aktive Tätigkeit nicht anerkennt, tut seinem sonst so brauchbaren pädagogischen System nicht wenig Abbruch. Die Apperzeption ist bei ihm eine Art von Angleichung der Vorstellungen und hat nicht den Charakter einer ursprünglichen Tathandlung, sondern ist zertrennt und auf die Vorstellungen verteilt. Diese sind bewusst, diese sind, jede für sich, ein eigenes Subjekt, so dass das gesamte Bewusstsein bei Herbart nicht mehr den geistigen Quell und Mittelpunkt unseres Wesens ausmacht, sondern selber Resultat ist, die Summe unzählig vieler kleiner Bewusstseine. Durch diese Zerlegung, dieses Auseinandertreten eines einheitlichen Aktes in viele Einzelelemente mag es denn kommen, dass der Herbartschen Didaktik als solcher ein gewisser entschiedener, durchschlagender, schöpferischer Zug fehlt. Die Einheit der Bildung geht eben nicht vom spontanen,

formgebenden Ichbewusstsein aus, sondern von den Gesinnungsstoffen, dem Gedankenmaterial, das von aussen an uns herangebracht wird. Es ist, als ob sich die Vorstellungen nicht so recht vom Objekt abzulösen vermöchten und am Vielen haften blieben. Aus dem Geist des kantischen Systems heraus tut sich ein bewegteres Unterrichtsbild auf. Da ist der Schüler nicht abhängig von der Vorstellung, sondern er erzeugt sie selbsttätig mit; er muss formen, will er innere Formung erhalten, er muss seine Kraft anspannen, will er etwas wissen, frei verfügen über seinen Stoff. Das Interesse ist nicht im Sinne Herbarts die Folge, das Resultat der Bildungstoffe, sondern formal das Resultat seiner Beschäftigung mit denselben, ist das natürliche Zeugnis des wachsenden Verständnisses, der durch Übung geförderten Kraft.

Heutzutage haben wir überall die Überbürdungsfrage. Ich glaube, dieser Frage würde viel an Herbigkeit genommen, wenn wir das Lernen in Einklang zu setzen vermöchten mit den eigensten Dispositionen des Schülers, also mit den gegebenen apriorischen Faktoren des Geistes. Wir haben einfach zu viele Fächer in den Schulpensen. Wir tragen übereifrig Material herzu, um eine möglichst gleichmässige Ausbildung des Gedankenkreises zu bewirken und vergessen dabei die allgemein logische Schulung des Geistes. Wir erstreben ein Zusammenstimmen der Stoffe und vernachlässigen die Konzentration der Kräfte. Summe der kantischen Didaktik aber müsste der Satz sein: viele Übung des spontan schaffenden Verstandes an grundsätzlich wenigen, aber wertvollen Stoffen.

## II.

Die spontane Bewusstseinsform erschöpft sich nun aber nicht in der Apperzeption und ihren Kategorien. Die logischen Funktionen sind nicht das Einzige und Letzte, und die Theorie ist nicht alles in der Welt. Die Funktion des Bewusstseins kann auch für sich allein, freiwirkend, freihandelnd, schöpferisch gedacht werden, so dass sie, nicht mehr gehemmt durch den in Raum und Zeit gegebenen Erfahrungsstoff, unabhängig von den Dingen, selbsttätig in den Gang der Ereignisse eingreift, um ihre Absichten zu verwirklichen. So tritt zum theoretischen Apriori ein praktisches Apriori, zur Erkenntnis der Wille, das Ich betätigt sich in einer zweiten, von der ersten grundverschiedenen Form als vernünftiges Wollen. Weil der Wille von aller sinnlich-materialen Schranke befreit ist und ganz auf sich beruht, so vermag er auch uneingeschränkt nach seiner Natur, also nach Vernunft zu handeln. Nichts ausser ihm drängt ihm Zwang auf. Alles Wesensfremde streift er von sich ab. Er braucht sich weder an die Triebe und Neigungen seiner sinnlichen

Natur zu kehren, noch um die selbstischen Meinungen und Gewohnheiten der Gesellschaft zu bekümmern. Er trägt in sich das Gesetz, und dieses befiehlt ihm das einzige Gebot: „Handle immer so, dass du wollen kannst, die Maxime deines Handelns werde zum allgemeinen Gesetz für alle Menschen erhoben.“

Aber diesen strengen, unbedingt verbindlichen kategorischen Imperativ hat er sich selbst als den Ausdruck seines vernünftigen Wesens gegeben, und deshalb als Gesetzgeber seiner selbst ist er frei und autonom.

Wie kommt Kant zu dieser Theorie des freien, autonomen Willens? Wieder durch den Hinweis auf eine allgemein bekannte Tatsache. Wie das logische Apriori aus dem Faktum einer streng allgemeingültigen Wissenschaft erschlossen wurde, so das sittliche Apriori aus der Tatsache der Moralität. Die Natur liesse uns, würde sie sich selbst überlassen bleiben, nicht zur Ruhe kommen. Durch Neigungen und Leidenschaften, durch Lust und Schmerz würde sie uns vom Zufall abhängig machen, vom Objekt, würde uns in den buntesten Wechsel der Stimmungen und Launen hineinverflechten. In dieser Wirrnis der Affekte erhält sich aber die ernste, mahnende und richtende Stimme des Gewissens, die unabweislich und unwiderstehlich Nachachtung und Befolgung des sittlichen Gebotes heischt. Und so darf Kant daraus folgern: diese Fähigkeit der sittlichen Beurteilung, dieses wunderbare Vermögen der Werturteile, das Geheimnis des Schuldbewusstseins und der persönlichen Zurechnung, kurz, die heilige Stimme des Gewissens ist etwas schlechthin Ursprüngliches, kann nicht vom Objekt herkommen, ist der Taterweis einer vor-empirischen Funktion. Mag der Inhalt der Moral auch manche Wandlung erfahren und im einzelnen sicherlich auf Sachen und äussere Verhältnisse zurückzuführen sein: dieser Charakter des Rechtmässigen, diese verbindende Kraft des Sittengesetzes, die unser Leben unnachsichtlich unter ihre Normen zwingt, kann nur auf einer inneren und allgemeinen, im Wesen der menschlichen Vernunft begründeten Notwendigkeit beruhen.

Freilich muss auch dieses Vermögen des sittlichen Apriori geübt, gekräftigt werden, und Kant selber machte sich das Problem der Autonomie zur Herzenssache, ja, er liess sich sogar zu praktischen Ratschlägen und methodischen Versuchen herbei. Wir Lehrer, meint er, sollten uns bemühen, das Sittengesetz in seiner ganzen Reinheit, in seinem Ernste dem Schüler vor Augen zu stellen. Dann sollten wir suchen, die unterrichtendsten Beispiele aus dem Leben beizubringen, um den Schüler nach katechetischer Lehrart im sittlichen Urteil zu üben. Und endlich müssten wir den gereiften Zögling genau mit den obersten Begriffen der



Moral, mit Freiheit, Pflicht, Gewissen und Autonomie vertraut machen. So müsste endlich einmal der Zeitpunkt kommen, wo der sittlich aufstrebende Mensch seine volle Autonomie gewinnt und mit einem entscheidenden Entschlusse das Sinnliche und Selbstische von sich abtut. Dieser Entschluss muss uns gelingen. Denn die Natur ist gar nicht um ihrer selbst willen da. Sie spiegelt uns diese Täuschung nur vor. Sie ist vielmehr um der Vernunft willen da. Denn diese ist in uns das ausschlaggebende Apriori. Trotz dieser Bestimmung ist diese gänzliche Umwälzung, diese völlige Wendung zum sittlichen Menschen eine schwere Sache. „Vielleicht werden nur wenige sein, erklärt Kant in der Anthropologie, die diese Revolution vor dem 30. Jahre versucht, und noch wenigere, die sich vor dem 40. fest gegründet haben.“ Aber trotzdem: der Entschluss ist so gross und verbürgt, um mit Kant zu reden, allein die absolute Einheit des innern Prinzips des Lebenswandels, dass wir von ihm gar nicht abstehen dürfen. Denn Recht hat Kant gewiss mit dem Gedanken, und unsere moderne Pädagogik dürfte ihn vielleicht mehr als die vergangene Zeit beherzigen, dass es beim Sittlichen auf eine durchschlagende Umschaffung des natürlichen Menschen, auf eine schlechthin neue Ordnung ankommt. Bloss die Sitten, einzelne schlechte Gewöhnungen zu ändern, bloss fragmentarisch ein besserer Mensch werden zu wollen, ist ganz unnütz. Die Denkungsart, die Gesinnung muss eine andere werden. Sittlich wird der Wille nicht durch das, was er ausrichtet, durch die materiale Leistung, durch die Folge einer Handlung, sondern allein durch sich selbst, durch das Motiv, die Überzeugung, die ihm zugrunde liegt, und so müssen wir uns in eine ganz andere Richtung des Willens einleben. Nur möchte Kant in diesem Willensprozess allzusehr das negative Moment hervorgehoben, fast einseitig den Befehl, das Kommando, den schroff gebietenden Imperativ betont haben. Im Grunde spricht aber das sittliche Apriori nur zu sich selber. Es will ja auch nur sich selber, seine vernünftige Natur verwirklichen. Es ist eine völlig positive Kraft. Erst im Konflikt mit entgegenwirkenden Sinnentrieben, im Widerstreit mit der selbstischen empirischen Natur wird das Wollen zum Müssen. Aber warum sollen wir nicht, wie beim Erkenntnisakt, so auch beim Willensakt das positive Moment herausstellen, das auferbauende „Ich will“ betonen! Die neuere Psychologie zeigt uns, dass man nur auch lernen muss, den Willen zu wollen, dass es eine Art Willensgewöhnung gibt, dass wir erst durch viele Einzelstufen zur Höhe, d. h. zur vollen Spontaneität, zu einem unbeschränkten Entschluss kommen. Vielleicht beruht die erziehende Macht, die von den Landerziehungsheimen zu Haubinda und Glarisegg zurzeit ausgeht und alle Freunde

der Pädagogik zur Achtung und herzlichen Teilnahme zwingt, nicht zum wenigsten auf diesem Willensmoment, auf dieser vertrauensvollen Willenschule, der positiven Willenskräftigung. Der moderne Erzieher darf deshalb statt mit dem negativen Du sollst mit dem positiven Du willst an den Schüler herantreten. So erst vollzieht dieser einen wirklich spontanen Akt, Selbstbestimmung aus dem eigenen Wesen heraus. Und weil er allein das lieben wird, was er kann, so wird der Zögling von selbst immer energischer, immer freier seinen guten Willen betätigen. Und noch mehr. Je kräftiger einer seine Autonomie ausübt, je mehr er im sittlichen Werden vorschreitet, um so eher nähert er sich einer umfassenden geistigen Welt, einer sittlichen Gemeinschaft der Menschen, und erhebt sich zur Allgemeinheit rechter Menschenwürde. Mag er damit vielleicht nicht mehr in genuin kantischen Wegen gehen, es ist dafür die Gedankenwelt Fichtes, die er in sich aufnimmt. In unserem Innern, in der sittlichen Form des Bewusstseins liegt das allgemeine Menschheitsideal, offenbart sich das göttliche Leben selbst.

### III.

Diesen Gedanken des vollkommenen Menschheitsideales, diese vollendete Verwirklichung der reinen Gesinnung können wir aber doch nur als Vernunftbegriff, als Idee denken, nicht aber zugleich schon als gegebene Tatsache irgendwo objektiv aufzeigen. Ideen als die Urbilder des vollkommenen geistigen Seins vermögen wir in der sinnlichen Welt nicht darzutun. Wohl aber können wir Ideen anschaulich machen im subjektiven Gleichnis, im Symbol. So tut sich uns zuletzt das Reich des Schönen auf, die Kunst, die wir durch Urteilskraft im Gefühl dartun. Auch die Kunst hat ihr eigenes Recht, und ist wie Logik und Ethik aus spontanem Triebe, aus dem innersten Wesen des Menschen herausgeboren, das dritte Grundvermögen des Geistes. Das Ich braucht die Dinge, die Gegenstände der Aussen- und Innenwelt nicht bloss abzuspiegeln in Verstandesbegriffen, sondern es vermag sie auch neu zu gestalten, zu variieren, frei umzuformen. Da ist die produktive Einbildungskraft besonders tätig, sie, die in allem Erkennen mithilft, hier aber in der Kunst aus elementaren, allbekannten Bestandteilen neue Formen erzeugt, neues Leben hervorzaubert. Dabei schafft sie aus dem tiefsten Grunde der Seele, dem rätselhaften, unzugänglichen und unerklärbaren Kern unseres Wesens heraus. Was immer in uns vorgeht, Bedeutsames geschieht, die Phantasie gibt ihm Ausdruck und Gestalt und erhebt es zum schönen Schein. Das einfachste Kunstwerk ist immer schon Symbol, Zeichen des ganzen Menschen, der ganzen Individualität. So darf denn

Kant auch sagen, dass in der Kunst alle Gemütskräfte, vorab Phantasie und Verstand, miteinander übereinstimmen und völlig ausgeglichen sind. Und dieses warme, lebendige Erleben unserer selbst macht uns Freude, reine Freude. Die Kunst ist im höchsten Sinne Sache des Gefühls, und mehr als sonst werden wir uns in ihr des rein Menschlichen, d. h. eben des sinnlich-geistigen Daseins bewusst. Wir sind auf Augenblicke der Alltäglichkeit entrückt, gehören uns allein an und fühlen uns im heitern Spiel der Empfindungen von Druck und Hemmung entlastet. Es ist wahr, Kant drückt diese Erfahrung, diesen Reiz der Kunst recht trocken aus, und man möchte meinen, er definiere den Begriff des Schönen ohne alle persönliche Anteilnahme. Schön ist, sagt er, was ohne Interesse gefällt. Aber welchen erzieherischen Wert hat diese klassische, wohl-erwogene Definition. Schön ist, wenn wir die Definition umschreiben, was ohne alles egoistische Begehren, ohne selbstische Regung, ohne rücksichtsloses Habenwollen reinen Genuss gewährt. Ganz genau bestimmt uns Kant damit die Aufgabe der ästhetischen Arbeit. Wir sollen erziehen zur Genussfähigkeit. Nur die wenigsten Menschen sind zur Spontaneität des Genies, zur rein schöpferischen Kunstübung bestimmt. Aber die apriorische Anlage zum Schönen, das Schöne nachzuleben, es noch einmal denkend zu geniessen, nachzuempfinden, diese Anlage ist dem Menschengeste immanent. Und diese muss die Schule fördern. Neben der Schulstrenge, neben der Härte der sittlichen Imperative muss es eine Freistätte geben für das jugendliche Gemüt, da es sich still freuen, mühelos erholen kann. Deshalb braucht es nicht des Kunstunterrichtes, nicht der systematischen Behandlung, vielleicht nicht einmal der Anleitung zu begrifflichem Verständnis. Das Spielende, Aufrichtende und Erfrischende soll ihr erhalten bleiben. Die Kunst will Erquickung, Stimmung geben, dass die Kräfte des Gemütes sich lösen, frei werden mögen und das innere Leben sich bereichere durch klare, ausgeprägte Empfindungen. Deshalb sollte die moderne Pädagogik gerade jene Künste befürworten, die so recht eigentlich aus dem Mittelpunkt, aus der Innenwelt herausströmen und durch und durch subjektiv gestaltet sind: die redenden Künste. Zeichnen und Malen richten ihren Plan noch auf die Aussenwelt, sie brauchen zu ihrer Anwendung Gegenstände der Natur. Aber im lebendigen, warmen, affektvollen Ton erfahren wir das Gemütsleben, die Bewegung der Gefühle unmittelbar. Poesie, Gesang und Musik bedeuten Mitteilung des persönlich Erlebten und sind die höchste subjektive Lebensbetätigung, und wir möchten die Schule glücklich preisen, die ihr vollen Raum bis in den Lehrplan hinein gewährt. Denn durch diese Künste und ganz allgemein durch die Kultur

des Tones, der Sprache, können wir auf des Menschen innere Entwicklung von einer ganz neuen Seite Einfluss gewinnen. Wir leiten ihn an, seine Innenwelt, gerade das Allerrealste, einmal genauer zu erfahren, sie so recht anzuschauen wie die Dinge draussen, und, weil diese Beobachtung noch psychologischer, beschreibender Natur ist, tiefer zu dringen und die grossen, typischen, wahrhaft bedeutungsvollen Züge in der Bewegung des Gefühlslebens herauszuerkennen. So wird er von selbst das ästhetische Apriori finden, die Normen, die Masstäbe des künstlerischen Geniessens, auch hier das Prinzip des Schönen im vielen Entstellten und Kümmerlichen und Unedlen herausheben und von selbst mit Freude das tun, was uns Schiller in seinen Briefen im Sinne Kants gelehrt hat: das Leben verklären, vergeistigen zur schönen Erscheinung, allen Stoff feinfühlig umformen und gestalten zur reinen, edleren Form.

Damit sind wir zu Ende. Mit der Festsetzung des ästhetischen Apriori ist das Gebiet der Erkenntniskräfte abgesteckt, die Funktion der Bewusstseinsform im vollen Umfang ausgemessen. So dürfen wir vielleicht mit einem Worte zum Schlusse die Gesamtbedeutung Kants für die Erziehungslehre würdigen. Was Kant über seine eigene Lehrtätigkeit aussagt: seine Zuhörer möchten bei ihm nicht Gedanken, sondern denken lernen, gilt ganz allgemein für seine Pädagogik. Er verlangt vom Begriffe des spontanen Ichbewusstseins aus Anspannung des geistigen Vermögens, Gewissenhaftigkeit, Wendung zur Aktivität. Alles Lernen ist ihm nicht ein Anbilden von aussen, nicht ein materialer Zuwachs, sondern Förderung des innern Menschen, und die Lust am Lernen ist wesentlich die stille Befriedigung am eigenen Reifen, Zunehmen und Starkwerden des Geistes. Nicht umsonst hat seine Philosophie transscendentalen Charakter. Gewiss, er will Grenzen der Erkenntnistätigkeit abstecken, aber er will auch das Denken bis zur äussersten möglichen Linie vorschieben. Die Lehrstoffe sind dabei nie Selbstzweck. Von ihnen aus müssten wir uns zersplittern zum zerfahrenen Empirismus. Sie sind nur Anreiz, das gelegentliche Material, um die inneren Begriffe, Ideen und Bilder an ihnen auszuprägen. Formen heisst unser natürliches Arbeiten. Es liegt im Wesen des Bewusstseins, die immanente Form nach aussen zu verwirklichen.

Auffällig ist ja dabei, dass Kant, obwohl der Gedanke nahe lag, ganz darauf verzichtete, die drei apriorischen Funktionen auf ein Grundvermögen zurückzuführen. Er setzt ihre Einheit gleichsam voraus, ohne auf sie näher einzugehen. Der Geist ist ihm einfach die Einheit mannigfaltiger Äusserungen, eine in sich fest gegliederte Totalität wesensunter-

schiedener Formen: des Erkenntnis-, des Begehrungs- und des Gefühls-  
 vermögens. Aber dadurch, dass er das Bewusstsein als eine zusammen-  
 gesetzte Einheit fasst, gewinnt er den fruchtbaren Gedanken einer fest  
 bestehenden Organisation durch alles hindurch, so dass Logik, Ästhetik  
 und Ethik die grundlegenden Formen der Bildungsarbeit sein müssen.  
 Sind Verstandesbegriff, Vernunftidee und Gefühlsurteil die drei geschie-  
 denen, wenn auch zusammengehörigen Teile, so müssen auch Wissen-  
 schaft, Sittlichkeit und Kunst ein Nebeneinander ausmachen, und jede  
 muss ihr Eigenrecht behaupten. Für Kant gäbe es demnach wohl auch  
 selbständige Unterrichtsgebiete, und für die Schule ist diese relative  
 Trennung grosser Interessenkreise nur vom guten. Sie bewahrt dem  
 Unterricht nach seinen verschiedenen Seiten Frische und Ursprünglich-  
 keit, währenddem die ausschliessliche Beziehung aller Schularbeit auf ein  
 letztes ethisches Ziel der Natürlichkeit der Arbeit Abbruch tun müsste.  
 Aber wenn nun auch Kant sich nicht bemüht, die elementaren Funktionen  
 aufeinander zu reduzieren oder etwa nach der Evolutionstheorie als all-  
 mähliges Sichentwickeln eines Triebes darzutun, wenn er sie einfach  
 nebeneinander stellt, so hat er doch schon ein Grösstes und schlechthin  
 Entscheidendes getan, was die Gegenwart nur auf neuen Wegen zeigen  
 will: er anerkennt das Primat des Willens. Vollen Wert hat  
 eigentlich nur der Wille. Nicht nur, dass er in keiner Weise an das  
 Objekt gebunden, von den Gegenständen völlig unabhängig ist, so dass  
 des Menschen innerstes Wesen im Guten und Schlimmen als sein eigenes  
 Werk erscheint, der Wille verbürgt uns auch den Zug der menschlichen  
 Natur zum Transscendenten. Dadurch, dass er jede Verbindung mit dem  
 sinnlichen Teil der Natur abbricht, vermag er durch die Erscheinung  
 zum Wesen der Dinge vorzudringen und den Menschen wenigstens in  
 dem, was von ihm selbst abhängt, in seiner Gesinnung zum Glied einer  
 höheren, intelligibeln Welt zu erheben. Darum ist es unsere erste Auf-  
 gabe, dieses Übersinnliche in uns aufzusuchen und zur lebendigen Kraft  
 und Tat zu gestalten, mit anderen Worten: aus dem bloss empirischen  
 Verstandeswesen sittlich vernünftige Persönlichkeit zu werden.  
 Damit stehen wir im Mittelpunkt des kantischen Systems. Keine andere  
 Idee ist Kant selber so lieb und wichtig als dieser Begriff der sittlich-  
 tüchtigen Persönlichkeit. Er ist Ziel und Endzweck des Menschen, denn  
 in ihm ist die Idee der Menschheit selber mitgegeben, und alle Pädagogik  
 ist nur eine Erziehung zu diesem absolut wertvollen Ideale. Aber die  
 Aufgabe ist schwer. Wir können den sittlichen Willen nicht anlehren,  
 die sittlichen Grundsätze nicht einfach referierend auf den Schüler über-  
 tragen. Der Schüler ist selber spontanes Subjekt, Vermögen, Wille.

Also handelt es sich in aller Pädagogik letztes Endes um ein Anfachen des innersten Lebensfeuers, um die innigste Berührung der Lebenswillen, die energische Gemeinschaft, das Ineinanderaufgehen der Gemüter. Wir können den Menschen nur bilden durch den Menschen, und deshalb ist das fundamental wichtige Problem der Pädagogik die Lehrerbildung, und Lehrerbildung heisst eben Persönlichkeitsbildung. Genau das, was der Zögling werden soll, zu dem er zuzustreben sucht, muss in uns schon Leben sein. „Leben aber,“ sagt Friedr. Albert Lange, „liegt niemals in den Dingen ausser uns, in der vermeintlichen Objektivität — diese ist ja nach Kant selber nur wieder ein Produkt der geistigen Organisation des Menschengeistes —, Leben liegt in der Subjektivität, im lauterem Hervordringen aus dem Innersten, als Gesamtergebnis und höchste Selbstverwirklichung des ganzen geistigen Seins.“ Und aus diesem Grunde, dass Kant die ernstesten Ansprüche an den inneren Menschen, das Subjekt macht, uns unabhängig wissen will vom Zwang der Dinge, um dieser ganzen lebensschaffenden Tendenz willen ist uns Kant der wahrhaft moderne vorbildliche Denker, der auch der modernen Pädagogik noch sehr viel sein kann.