Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift

Band: 18 (1908)

Heft: 5

Artikel: Zur Geschichte der Pädagogik im Seminar : erstes Volum über die Arbeit von Dr. E. Schneider, Seminardirektor in Bern : die historische Pädagogik am Seminar

Autor: Conrad, P.

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-789061

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: 13.07.2025

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

Zur Geschichte der Pädagogik im Seminar.

Erstes Votum über die Arbeit von Dr. E. Schneider, Seminardirektor in Bern:

Die historische Pädagogik am Seminar.

Von P. Conrad.

Mein erstes Votum setzt die genaue Kenntnis der Arbeit von Kollege Dr. Schneider voraus.*) Es darf dies geschehen, da sich die genannte Arbeit schon mehr als ein Jahr gedruckt in Ihren Händen befindet. Ich verzichte deshalb auf eine zusammenfassende Inhaltsangabe derselben und beginne gleich damit, Ihnen die Gedanken vorzulegen, die sich mir beim Studium der Schneiderschen Arbeit aufgedrängt haben. Selbstverständlich geschieht das unter steter Bezugnahme auf die Schneiderschen Anschauungen, so dass diese Ihnen dabei, freilich in etwas anderer Anordnung und Verbindung, doch wieder in Erinnerung gebracht werden.

Über die Bedeutung der historischen Betrachtungsweise der Wissenschaften brauchen heute keine Worte mehr gemacht zu werden. Seitdem Leibniz die Lehre aufgestellt hat, dass sich die notwendigen Wahrheiten aus den zufälligen entwickeln, und nachdem Lessing diese Lehre dahin ergänzt hat, dass alles Weltleben als die stufenweise Erfüllung eines Ideals anzusehen sei, ist die Überzeugung immer lebhafter und allgemeiner geworden, dass jede Entwicklungsstufe ein notwendiges Glied zur Erreichung höherer Vollkommenheit bilde. Eine richtige historische Betrachtungsweise ist von dieser Grundüberzeugung getragen, und sie bemüht sich, nachzuweisen, dass und wie man sich im Laufe der Zeiten schrittweise dem Ideal immer mehr genähert hat. Sie ermöglicht so einmal eine richtige Schätzung des Vergangenen. Sie bewahrt uns vor dem voreingenommenen unhistorischen Absprechen über das bisher Geleistete. Dies gilt für jede Wissenschaft und ist für jede von Bedeutung, von besonderer Bedeutung aber gerade für die pädagogische Wissenschaft in der Gegenwart. Die Pädagogik soll gegenwärtig auf andere Füsse

*) Siehe Schweiz. Pädagog. Zeitschrift, 1907, S. 275 ff.

gestellt werden; die naturwissenschaftliche Methode, die systematische Beobachtung und das Experiment sollen allein massgebend werden. Man glaubt, so zu sicherern und zuverlässigern Resultaten zu gelangen als auf dem Wege der gelegentlichen, mehr zufälligen Erfahrung. Manch einer geht noch weiter und behauptet, dass die bisherigen Pädagogen überhaupt nichts Brauchbares geleistet haben, und dass die Experimentellen ganz von vorn anfangen müssen. Der Wert des Experiments für die Pädagogik und ihre Hulfswissenschaften darf nun keineswegs verkannt werden. Ich weiss, wir verdanken ihm schon jetzt einzelne recht wertvolle Ergebnisse, und es wird deren mit der Zeit ohne Zweifel immer mehr geben. Auf der anderen Seite lehrt die Vertiefung in die Geschichte der Pädagogik aber auch, dass eine Reihe pädagogischer Hauptwahrheiten, so über die Anschauung, das Gedächtnis, die Phantasie, die Gewinnung des Allgemeinen aus dem Besonderen, die Übung usw., schon lange auf dem Wege der gelegentlichen Erfahrung und der Überlegung mit überzeugender Sicherheit festgestellt worden sind, und dass alles, was die experimentelle Forschung bisher für die Praxis geleistet hat, dagegen von geringer Bedeutung ist. Wie häufig kann das Experiment nur das bestätigen, was die gelegentliche Erfahrung schon gelehrt, oder das aus der gelegentlichen Erfahrung Geschöpfte und für die Praxis mit durchaus genügender Genauigkeit Festgestellte zahlenmässig fixieren. Zu dieser Erkenntnis muss die Vertiefung in die bisherige Pädagogik jeden führen, der Gegenwärtiges und Vergangenes vorurteilsfrei würdigen kann. Die erste Frucht des Studiums der Vergangenheit ist also die: es ermöglicht uns, den Wert der bisherigen Leistungen auf pädagogischem Gebiet richtig zu schätzen, in dem Sinne, dass wir diesen Wert nicht zu gering anschlagen gegenüber der Entwicklungsstufe, auf der wir uns gegenwärtig befinden; es lehrt uns damit Bescheidenheit.

Aber auch die Kehrseite ist von Bedeutung. Sie wurde schon angedeutet. Beim Emporsteigen von älteren Zeiten zu neueren und zu den neuesten weitet sich der Blick immer mehr. Die Einsicht vertieft sich von Epoche zu Epoche; das Bildungswesen gestaltet sich immer vollkommener, und noch nie stand es in unterrichtlicher und erzieherischer Hinsicht theoretisch besser als in unserer gegenwärtigen Zeit. Diese Einsicht, die uns als zweite Frucht der historischen Pädagogik in den Schoss fällt, bewahrt uns vor Überschätzung des bisher Geleisteten und Unterschätzung unserer gegenwärtigen Leistungen.

Wie bescheiden wir uns also auch vom Studium der Geschichte des Bildungswesens erheben, wir erheben uns doch wieder mit Mut und Zuversicht, die unerlässlich sind zu erfolgreicher Weiterarbeit.

Schon diese Wirkungen eines richtigen Studiums der historischen Pädagogik sind gewiss nicht gering anzuschlagen. Ein nach den Anschauungen Dr. Schneiders erteilter Unterricht in der Geschichte der Pädagogik befasst sich aber nicht bloss mit einer Aufzählung der pädagogischen Theorien und deren Verwirklichung in der Praxis, wie sie im Laufe der Zeit aufeinandergefolgt sind. Sie bietet eine Geschichte des menschlichen Geistes, soweit er unsere heutige Kultur geschaffen hat. Dadurch weitet sie den Blick der Zöglinge für Menschensehnen, Menschenringen und Menschenideale, weckt das Verständnis für die Ziele und Aufgaben der Gegenwart und die Fähigkeit, an deren Erreichung und Lösung mitzuarbeiten. Es kommt der Geschichte der Pädagogik damit ein hohes Mass bildenden Wertes zu.

So kann die Geschichte der Pädagogik jedoch nur wirken, wenn sie eben nicht für sich allein steht, wenn man sie vielmehr mit den übrigen Geisteswissenschaften in Beziehung setzt. Sehneider will das in umfassender Weise tun.

Die Geschichte der Pädagogik tritt nach seinen Vorschlägen in Beziehung zur Profangeschichte, zur Religionsgeschichte und zur Kunstgeschichte. Mit gutem Grund. Der Geschichte der Pädagogik fehlt die Eigenbewegung; sie ist durchaus eine Wirkung der allgemeinen Kulturbewegung.

Es ist also nicht zufällig, dass die Bildungsideale mit der Zeit wechseln. Ihr Inhalt hängt aufs innigste zusammen mit den jeweiligen Anschauungen und Zuständen auf politischem, wirtschaftlichem, sozialem, sittlichem, religiösem, künstlerischem und intellektuellem Gebiete. Diese Verhältnisse müssen also klargelegt werden, wenn die Bildungsideale und die Kämpfe um deren Verwirklichung verständlich werden sollen, mit anderen Worten, wenn man zu wirklichen Erkenntnissen für die pädagogische Entwicklung gelangen will.

Diese Zusammenhänge drängen sich jedem, der sich auch nur einigermassen in den Gegenstand vertieft, sofort auf. Es wäre deshalb mehr als auffällig, wenn die Historiker der Pädagogik sie nicht schon lange entdeckt und nachgewiesen hätten. Tatsächlich haben sie dies denn auch getan. Nur wenige Beispiele zum Beweis.

Leutz geht bei Behandlung Rousseaus von den schlimmen sozialen Zuständen aus, wie sie zu jener Zeit in Frankreich herrschten, und erklärt seine pädagogischen Bestrebungen daraus. Um uns die realistische Strömung in der Pädagogik, als deren Hauptvertreter wir Comenius kennen, verständlich zu machen, stellt Martig zuerst die Wege dar, die die wissenschaftliche Forschung zu jener Zeit ging; im besonderen

kennzeichnet er Baco mit seinen methodologischen Reformen als den Vorläufer dieser Richtung der Pädagogik. Das Bildungsideal der Aufklärer leitet er aus den Anschauungen ab, die sie in bezug auf Religion, Staat und Stellung des einzelnen hatten.

Besonders gründlich und umfassend gehen Hemann, Willmann und Paulsen solchen Zusammenhängen nach. Sehr schön bringt z. B. Hemann das Bildungsideal der Philanthropisten mit der Anschauung in Zusammenhang, dass der Mensch zur Glückseligkeit bestimmt sei. Diese Anschauung brachte es mit sich, dass sie die Sittenlehre an Stelle des Religionsunterrichtes setzten, dass sie dem Unterricht alles Mühsame und Beschwerliche nehmen wollten, dass sie sich in erster Linie vom Nützlichkeitsprinzip leiten liessen, dass sie den Kosmopolitismus predigten. Hemann zeigt ferner, wie der deutsche Kulturstaat sich entwickeln musste infolge des Zusammenbruches der kleinen deutschen Staaten und sogar Preussens vor der Napoleonischen Macht, dass zum Kulturstaat die Pflege der Bildung und Erziehung als wesentliches Moment hinzugehört, und dass sein Bildungsideal kein anderes sein kann als: das ganze Volk zur Teilnahme an der Kulturarbeit und auch am Kulturgenuss zu befähigen. Willmann macht hinsichtlich der gleichen Epoche im besonderen noch darauf aufmerksam, welchen Wandel die der französischen Revolution folgenden erschütternden Ereignisse und der Aufschwung des französischen Kaiserreichs in der Weltanschauung hervorbrachten: man kam zur Einsicht, dass es mit der Aufklärung nicht getan sei, dass man vielmehr Leute mit starkem Wollen und Können brauche, zur Einsicht ferner, dass das Heil nicht im früher gepredigten Kosmopolitismus, sondern im Nationalsinn und Nationalbewusstsein liege. Daraus ergab sich das neue Bildungsideal, alle jungen Leute zu Nationsgenossen zu erziehen, von selbst. An anderer Stelle weist Willmann auf die Folge der Aufklärung hin, dass man sich von den Alten und von dem Studium des Altertums mehr abwandte oder sich doch recht kühl dagegen verhielt; dagegen habe besonders der Klassizismus in der Literatur, wie er namentlich in Gœthe und Schiller in die Erscheinung trat, es bewirkt, dass das altklassische Element im Unterricht wieder mehr Berücksichtigung und Pflege erfuhr. Trefflich führt Paulsen aus, wie sich die Ritterakademien und ihr modernes weltmännisches Bildungsideal mit der Verbreitung der französischen Kultur in Deutschland entwickelten, wie sie mit dem Emporkommen des Bürgerstandes und seiner rechtlichen Gleichstellung im Staat, im Zivil- und im Militärdienst wieder schwanden, und wie die Emanzipation des Bürgertums in Verbindung mit dem wirtschaftlichen Aufschwung der Städte seit dem Wienerfrieden eine lebhafte Entwicklung des Realschulwesens bedingte.

Diese wenigen Beispiele mögen zeigen, wie die von unserem Referenten geforderte Richtung der historischen Pädagogik schon bisher gepflegt worden ist. Es geschah dies um so ausgesprochener und gründlicher, je mehr man sich der Gegenwart nähert. Eines dürfen wir dabei freilich nicht übersehen: Dr. Schneider redet in seiner Arbeit ausdrücklich von philosophischer Arbeit, die nötig sei, um das jeweilige Bildungsideal aus seinen natürlichen Komponenten zu gewinnen. In den später folgenden Skizzen ist die Rede von der Besprechung des Empirismus, des Rationalismus und von einer „Überleitung zu Kant", und in der Zusammenfassung am Schluss heisst es unter 1.: Die historische Pädagogik werde zu einem Zentralfach und zu einer pilosophischen Disziplin der Seminarbildung. Nun ist es ja sicher, dass die jeweiligen religiösen Anschauungen, z. B. auch gerade die religiösen Anschauungen der Rationalisten von Einfluss auf das Bildungswesen geworden sind, und dass Zöglinge in den oberen Seminarklassen bezüglichen Belehrungen sehr wohl zugänglich sind; sie dürfen deshalb gewiss in einer Geschichte der Pädagogik nicht fehlen. Ebenso müssen gewisse erkenntnistheoretische Fortschritte, wie z. B. die Begründung des Empirismus und der induktiven Forschung durch Baco von Verulam unbedingt bekannt sein, wenn man den Zusammenhang des Realismus eines Comenius mit der allgemeinen Geistesentwicklung einsehen will. Gerade bei Behandlung der Entwicklung der Erkenntnistheorie möchte ich aber zu weiser Beschränkung mahnen, und hier ist wohl ein Punkt, wo ich die Stellung des Referenten nicht ganz teile. So könnte ich mich z. B. nicht dazu entschliessen, in meinem Pädagogikunterricht auf den Empirismus Lockes und die Kritik der reinen Vernunft Kants genauer einzugehen. Beschränkung tut in diesen Dingen aus verschiedenen Gründen not: einmal ist der Einfluss der jeweiligen erkenntnistheoretischen Anschauungen auf Bildungsideal und Bildungswesen, wenn man von den Universitäten absieht, mit wenigen Ausnahmen — Baco — sehr gering, um nicht zu sagen gleich Null. Zum anderen sind die Seminarzöglinge für solche Dinge im Durchschnitt nicht reif; die meisten werden auch nach Einrichtung des von Dr. Schneider postulierten fünften Seminarkurses noch nicht reif dafür sein. Endlich müssen wir, wie Dr. Schneider selber andeutet, auch mit der für den Pädagogikunterricht zur Verfügung stehenden Zeit rechnen. Wenn wir mit der Zeit auch den fünften Kurs bekommen, so glaube ich kaum, dass die Pädagogik daraus einen wesentlichen Gewinn an Unterrichtsstunden ziehen wird. Die Schätzung, bezw. Geringschätzung, der die Pädagogik heute in weiten Kreisen begegnet, scheint mir nicht dafür zu sprechen. Und wenn auch, so mehren sich dafür auch die anderweitigen Aufgaben

des Pädagogikunterrichts sozusagen von Tag zu Tag, und sie haben sich schon seit längerer Zeit fortwährend vermehrt. Neben der Psychologie, die schon jahrzehntelang auf den Lehrplänen der Seminarien steht, verlangt man gegenwärtig auch Unterricht in Ethik, Logik, Schulgesundheitslehre, aus Gründen, die jedermann einleuchten müssen, weshalb ich nicht näher darauf einzugehen brauche. Dazu kommt, wie bereits erwähnt, dass die wissenschaftliche Forschung auf didaktischem und psychologischem Gebiete immer mehr den Weg blosser gelegentlicher Beobachtung verlässt und an ihre Stelle die systematische experimentelle Untersuchung und Beobachtung setzt. Soll der Schulunterricht nicht den Vorwurf der Rückständigkeit auf sich laden, so muss er sich stets auf der Höhe der Wissenschaften halten, die er zu vermitteln hat. Der Pädagogikunterricht darf es also je länger, desto weniger unterlassen, die Zöglinge auch mit den neuen Methoden der Forschung für Psychologie und Didaktik bekannt zu machen, ebenso mit den sicheren Ergebnissen, zu denen diese Methoden schon geführt haben. Das Ideal besteht sogar darin, sie diese Resultate auf dem Wege des Versuchs selber finden zu lassen, wie wir es z. B. in Physik und Chemie auf allen Schulstufen wirklich tun. Dies ist freilich für den ganzen Umfang der Psychologie und der Didaktik nie auch nur von ferne erreichbar. Wer selber schon psychologische und didaktische Experimente ausgeführt hat, weiss das. Wie umständlich und zeitraubend ist es z. B., nur den allgemeinen Satz, dass das Vergessen in den ersten ein oder zwei Tagen nach dem Lernen verhältnismässig schnell, nachher bedeutend langsamer fortschreitet, auf experimentellem Wege mit zwingender Sicherheit festzustellen! Welche Anzahl sorgfältig ausgewählter und peinlich durchgeführter Experimente bedarf es ferner, um zu dem Gesetze zu gelangen, dass die Ganzmethode für das Auswendiglernen vorteilhafter sei als die Teilmethode, ebenso, um auch nur bei wenigen Schülern den Vorstellungstypus mit voller Sicherheit festzustellen! Man wird sich danach in den meisten Fällen auf eine Anzahl gut gewählter Demonstrationsversuche beschränken müssen, d. h. man zeigt den Schülern durch Experimente den neuen Forschungsweg, ohne darauf auszugehen, wissenschaftlich unanfechtbare Resultate zu erzielen. Aber auch dieses Verfahren, dessen wir uns immer weniger entschlagen können, ist so zeitraubend, dass wir nicht zu gleicher Zeit auch noch den Unterricht in der historischen Pädagogik mit ebenfalls zeitraubenden Aufgaben belasten dürfen. Im Gegenteil heisst es da sparen so viel wie möglich, soll es uns nicht gehen, wie es früher dem Geschichtsunterricht vielfach erging, indem er sich mit aller Gründlichkeit in Altertum und Mittelalter vertiefte und darüber die neueste Zeit und die

Gegenwart vergass. Es ist dies auch ein Grund, dass man den philosophischen Betrieb der historischen Pädagogik in den engsten Grenzen halten muss. Hemann tut dies in seinem vorzüglichen Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik, ohne dass er deswegen darauf verzichten müsste, die natürliche Bedingtheit der pädagogischen Entwicklung nachzuweisen.

Das Resultat hinsichtlich der Stellung der Geschichte der Pädagogik heisst also: die pädagogische Entwicklung ist darzustellen als ein Resultat der Kulturentwicklung im allgemeinen; man halte aber weise Mass bei Erörterung philosophischer, besonders erkenntnistheoretischer Fragen.

Zu einem ähnlichen Ergebnis haben mich Erfahrung und Überlegung mit Rücksicht auf den Unterrichtsbetrieb in der Geschichte der Pädagogik geführt. Die historische Pädagogik hat sich, wie unser Referent nachweist, auf drei Dinge zu beziehen und diese in ihrer wechselseitigen Bedingtheit zu zeigen: die Bildungsideale, die Persönlichkeiten, die diese Bildungsideale konzipiert haben, und die Institutionen, die jeweilen zur Verwirklichung der Bildungsideale geschaffen wurden. Der Bedeutung und der Zeit nach, die wir darauf verwenden, müssen wir jedenfalls die Darstellung der Bildungsideale und ihrer Entwicklung an erste Stelle setzen, und es ist nun die Frage: wie hat diese Darstellung zu erfolgen? Schneider empfiehlt das Quellenstudium. Wer wagte heutzutage, ihm zu widersprechen? Es klingt viel unmittelbarer und packender, wenn der pädagogische Klassiker selber zu uns spricht, als wenn wir bloss das Referat eines andern hören. Dem Referat fehlt die Anschaulichkeit und Breite des Originals, die allein lebensvolle Bilder zu schaffen vermögen.

Geben wir unsern Zöglingen deshalb die Grosse Unterrichtslehre, den Emil, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt in die Hand, und lassen wir sie selber darin forschen, so packt sie das gewaltig; sie vertiefen sich in die Anschauungen eines Comenius, eines Rousseau und eines Pestalozzi, und diese werden ihnen zum bleibenden Eigentum.

Allein die Mahnung: gehen wir nicht zu weit, muss angesichts der Schneiderschen Forderungen auch hier erhoben werden. In seinen Skizzen (S. 283) lesen wir u. a.: Lektüre der Didactica magna, Lektüre des Emil, Lektüre von Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Das heisst doch, wenn man es dem Wortlaute nach nimmt, dass diese Werke vom ersten Buchstaben bis zum letzten gelesen werden sollen. Dass Schneider in seinem Referat wirklich diesen Standpunkt vertritt, geht auch aus einer früheren Stelle hervor (S. 280), wo wir lesen: Die Lektüre eines pädagogischen Hauptwerkes verschafft mehr Bildungswerte als die Inhaltsangabe ganzer Reihen von Werken. Nach mündlichen Äusserungen des Referenten muss

ich freilich annehmen, dass er in Wirklichkeit selber nicht so weit gehen, sondern die genannten Werke und andere nur mit weiser Auswahl lesen lassen will. Und das ist es gerade, was ich empfehlen möchte. Auch nur die drei genannten Werke ganz zu lesen, verbietet uns nicht nur die Rücksicht auf die beschränkte Zeit, es hat auch gar keinen Wert, die Schüler die ganze Didactica magna etc. durchstudieren zu lassen. Vieles, was uns diese älteren Pädagogen bieten, entbehrt sowohl in theoretischer wie praktischer Hinsicht jeglichen Wertes; manches erscheint schon dem denkenden Seminarzögling zum mindesten als recht naiv; anderes bedarf, wenn es zum Verständnis gebracht werden soll, einer Menge von Erklärungen und damit eines Zeit- und Kraftaufwandes, dem der erzielte Bildungswert bei weitem nicht entspricht. Also nicht Lektüre pädagogischer Hauptwerke, sondern Lesen in pädagogischen Hauptwerken, oder, um sich die Auswahl zu erleichtern und den Schülern unnötige Ausgaben zu ersparen, noch viel lieber in einem Quellenbuch zur Geschichte der Pädagogik oder in Schulausgaben von pädagogischen Klassikern. Beides haben wir glücklicherweise seit geraumer Zeit, ein Beweis, dass man auch anderwärts auf die Lektüre ganzer Werke verzichten will. Eine Reihe trefflicher Schulausgaben sind erschienen im Verlage von Velhagen & Klasing, ebenso im Verlage von Ferdinand Hirt. Ein Quellenbuch mit trefflicher Auswahl hat Heilmann herausgegeben. Diese Schulausgaben wie auch Heilmann bieten Stoff mehr als genug, für meine Verhältnisse noch viel zu viel. Ich musste bisher auch daraus wieder eine Auswahl treffen. Man kann ja wohl die Schüler anhalten, eine Reihe von Schulausgaben oder das Quellenbuch zu Hause durchzustudieren und im Unterricht Rechenschaft darüber abzulegen. Verfährt man dabei aber gründlich und stellt man auch nur mässige Ansprüche hinsichtlich der Genauigkeit der Referate, so mutet man einem Durchschnittsschüler zu viel zu und überanstrengt ihn. Ein blosses Lesen ohne einigermassen gründliche Aneignung der Hauptgedanken dagegen hat geringen Wert. Die Forderung könnte deshalb lauten: Lesen einer Anzahl wichtiger Kapitel aus Werken pädagogischer Klassiker, und zwar wählt man natürlich diejenigen aus, die die pädagogische Entwicklung und den Zusammenhang mit der Entwicklung auf andern Gebieten des geistigen Lebens am deutlichsten erkennen lassen, so bei Comenius vor allem das, was sich auf die Pflege der Muttersprache, auf die Begründung alles Wissens durch die Anschauung und auf die Förderung des Volksschulwesens bezieht.

Was sodann die Darstellung der die Bildungsideale bedingenden Kulturlagen anbetrifft, so können diese teils nach dem vorausgehenden

Unterricht in Geschichte, Religion und Literatur von den Schülern selber gekennzeichnet werden, zum Teil werden die Bilder von Lehrern und Schülern in gemeinsamer Arbeit entworfen. Das Unterrichtsverfahren ist übrigens auch abhängig von der Stellung der historischen Pädagogik zu den übrigen Zweigen des pädagogischen Unterrichts, zu Psychologie, zu Logik, zu Ethik und zu allgemeiner Pädagogik. Es gibt Seminarien, wo man den Pädagogikunterricht mit dem Lesen pädagogischer Klassiker, also mit der historischen Pädagogik, eröffnet, in andern erscheint sie am Schluss. Nach den Vorschlägen Schneiders kämen wir, wenn ich ihn recht verstehe, zu einer Mittelstellung. Die Geschichte der Pädagogik soll bei ihm direkte Fühlung mit dem Unterricht in den übrigen Geisteswissenschaften haben, indem sie von Stufe zu Stufe die in den andern Fächern gesponnenen Fäden der Kulturentwicklung sammelt und zur Weltanschauung der betreffenden Zeit verdichtet. Der Unterricht in Geschichte der Pädagogik begänne danach vor dem Unterricht in andern pädagogischen Disziplinen, später ginge er neben diesem her (S. 280 u. 281).

Alle diese Wege führen früher oder später zum Ziel. Jeder hat auch seine Vorteile, indem stets der Unterricht in einer Disziplin leichter fällt, wenn eine verwandte Disziplin ganz oder teilweise vorausgegangen ist. So ist es gewiss eine Erleichterung für die Auffassung der systematischen Pädagogik, wenn schon Unterricht in der historischen Pädagogik erteilt worden ist. Umgekehrt stösst auch die Geschichte der Pädagogik auf wesentlich geringere Schwierigkeiten, sofern sie sich auf eine gründliche Kenntnis der Psychologie, Logik, Ethik und systematischen Pädagogik stützen kann. Meines Erachtens ist der Vorteil aber nicht in allen Fällen gleich gross. Der Vorteil, den der Unterricht in der Geschichte der Pädagogik aus der Kenntnis der Psychologie, der systematischen Pädagogik etc. zieht, erscheint mir wesentlich grösser als der Vorteil, der diesen aus jenem erwächst. Entscheidend ist aber die Frage: wo ist die Erleichterung durch vorausgehenden Unterricht in verwandten Disziplinen am nötigsten? Und da ist es für mich über allen Zweifel erhaben, dass dies für die Geschichte der Pädagogik gilt. Das Historische im engern Sinne kann zwar bei einer richtigen Verbindung mit dem Unterricht in den übrigen Fächern auch von vornherein aufgefasst werden, nicht aber das rein Pädagogische. Da ist die Rede vom Erziehungsziel, von Erziehungsmitteln, von Anschauungen, von Begriffsbildung, von Urteilen und Schlüssen, vom Üben, von Fertigkeiten etc. Von allen diesen Dingen haben die Schüler zwar schon gehört. Ihre einschlägigen Begriffe sind aber ausserordentlich unklar und unbestimmt; sie können sich deshalb auch von den pädagogischen Anschauungen der in Frage kommenden

Pädagogen nur ein verschwommenes Bild machen, oder der Unterricht muss durch fortwährende Erklärungen und Entwicklungen über Gebühr aufgehalten werden, wodurch die Sache an Reiz und Interesse verliert. Ein einigermassen müheloses Erfassen der Ideen pädagogischer Klassiker und ein gründliches Eindringen in sie setzt unbedingt Vertrautheit mit den Hauptlehren der Psychologie, der Logik und der systematischen Pädagogik voraus. Der Unterricht in diesen Disziplinen dagegen ist viel weniger von der Kenntnis der Geschichte der Pädagogik abhängig. Er findet Anknüpfungspunkte in der vielfachen pädagogischen Erfahrung der Schüler; diese kann leicht durch planmässige Versuche erweitert werden. Diese Disziplinen gestatten endlich, viel mehr als der Unterricht in der Geschichte der Pädagogik, einen Fortschritt vom Einfacheren zum Verwickelteren und damit vom Leichteren zum Schwereren. Aus diesen Gründen empfiehlt es sich meines Erachtens entschieden, den pädagogischen Unterricht nicht mit der Geschichte zu beginnen, sondern zu schliessen. Es hat das neben den schon genannten noch den Vorzug, dass man es dann überhaupt mit gereifteren Schülern zu tun hat, und dies ist vor allem dann nötig, wenn die Geschichte der Pädagogik nach dem Vorschlage Schneiders zu einer Art Geschichte der Philosophie werden soll, aber auch dann, wenn man sich etwas bescheidet und die pädagogische Entwicklung in etwas beschränkterem Umfange in Beziehung bringt zu den jeweiligen religiösen, politischen, sozialen, künstlerischen und intellektuellen Verhältnissen und Anschauungen mit möglichster Einschränkung erkenntnistheoretischer Erörterungen.

Die von Schneider geforderte zentrale Stellung der Geschichte der Pädagogik und die damit zusammenhängende Konzentration des Unterrichts wird auf diese Weise nicht preisgegeben, wohl aber etwas verschoben. Die Geschichte der Pädagogik bildet nicht während mehrerer Kurse, wohl aber im letzten Kurse oder doch während eines Teiles des letzten Kurses das Zentralfach; sie nimmt deshalb auch das in den andern Fächern Gelernte nicht nur aus dem gleichzeitigen Unterricht, sondern auch aus dem Unterricht früherer Jahre auf. Die Nachteile, die man darin allenfalls erblicken könnte, erscheinen mir gegenüber den namhaft gemachten Vorteilen gering.

Wie wird nun das Unterrichtsverfahren durch die Stellung der historischen Pädagogik zu den übrigen pädagogischen Disziplinen beeinflusst? Der Fortschritt nach dem Prinzip der Höhenpunkte, den Dr. Schneider vorschlägt, ist bei jeder Anordnung der Disziplinen möglich und empfehlenswert. Aber auch bei Anwendung dieses Prinzips kann die Darstellung zweierlei Gestalt annehmen: man sammelt zunächst

die Momente, die zu einem Höhepunkt hingeführt und ein bestimmtes Bildungsideal gezeitigt haben, studiert sodann den einschlägigen pädagogischen Klassiker nach der Quelle und betrachtet die Wirkungen seiner Ideen. Oder man beginnt mit dem Studium des pädagogischen Werkes, und nachher erst betrachtet man die Zeitumstände, die die kennen gelernten Ideen hervorgebracht haben, sowie die Wirkungen dieser. Schneider stellt beide Wege nebeneinander, ohne sich theoretisch für den einen oder den andern zu entscheiden; in seinen Skizzen freilich hält er sich in der Mehrzahl der Beispiele an den letztern. Wenn damit dieser als der bessere empfohlen werden sollte, könnte ich ihm nicht beistimmen. Zwar gebe ich gerne zu, dass bei der von mir empfohlenen Stellung der Geschichte der Pädagogik der eine Weg fast ebensogut gangbar ist wie der andere. Steht dagegen die historische Pädagogik am Anfang, so darf man die Lektüre der pädagogischen Klassiker wenigstens der noch möglichen Vorbereitung durch die vorausgehende Kennzeichnung der bedingenden Kulturlage unter keinen Umständen berauben. In diesem Falle ist meines Erachtens der an erster Stelle genannte Weg der einzig richtige. Ich ziehe ihn sogar im andern Falle, wo also die historische Pädagogik den pädagogischen Unterricht abschliesst, vor, weil die Hauptideen in diesem Falle viel rascher als solche erfasst werden und sich deshalb auch leichter und fester einprägen.

Wollte man die Frage des historischen Pädagogikunterrichts erschöpfend behandeln, so müsste man noch von gar manchen Dingen reden, so von der Stellung und Behandlung des Biographischen, von der Berücksichtigung der verschiedenen Schulstufen, von Massregeln, die dem gerade hier häufig vorkommenden Vermischen und Verwechseln der erworbenen Kenntnisse steuern sollen usf. Da der Herr Referent diese Dinge jedoch nicht behandelt hat, kann ich mich um so weniger darauf einlassen, als mein erstes Votum ohnedem schon den Umfang des Referates erreicht hat. Ich schliesse deshalb, indem ich die Hauptergebnisse meiner Ausführungen kurz zusammenstelle und dabei den Nachdruck auf die Punkte lege, in denen ich mit dem Referenten nicht ganz einig gehe.

1. Die Geschichte der Pädagogik ist in Verbindung zu bringen mit den übrigen historischen Fächern und zwar in der Weise, dass sie die in diesen enthaltenen Momente, die zu einer Entwicklung des Bildungsideals führten, sammelt und unter Umständen ergänzt und im Zusammenhange damit das neue Bildungsideal gewinnt und die ihm entsprechenden Veranstaltungen charakterisiert. Dabei beschränkt sie sich besonders in

erkenntnistheoretischer Hinsicht auf das für das Verständnis der pädagogischen Entwicklung unumgänglich Nötige.

2. Die fortschreitende Wandlung der Bildungsideale lernen die Zöglinge direkt aus den Hauptwerken der grossen Pädagogen kennen. Sie haben jedoch bloss diejenigen Kapitel dieser Werke zu studieren, die für die pädagogischen Anschauungen der betreffenden Zeit besonders charakteristisch sind.

3. Die Geschichte der Pädagogik bildet am vorteilhaftesten das Schlussstück des pädagogischen Unterrichts.

4. In diesem Falle kann eine Epoche fast ebensogut mit der Lektüre aus dem pädagogischen Hauptwerke wie mit der Kennzeichnung der allgemeinen Kulturlage beginnen. Immerhin verdient das letztere Verfahren den Vorzug. Unter allen Umständen an die zweite Stelle zu setzen ist der pädagogische Klassiker aber dann, wenn die historische Pädagogik dem Unterricht in den übrigen pädagogischen Disziplinen vorangestellt wird.