

**Zeitschrift:** Schweizerische pädagogische Zeitschrift  
**Band:** 32 (1922)  
**Heft:** 12

**Artikel:** Persönlichkeitspädagogik  
**Autor:** Stern, Erich  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-788923>

### **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:** 11.12.2024

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

## Persönlichkeitspädagogik.

Von Dr. Erich Stern, Privatdozent an der Universität Giessen.

Wenn man in der massenhaft angeschwollenen pädagogischen Literatur unserer Tage nach leitenden Gesichtspunkten sucht, so wird man immer und immer wieder diesen zwei Forderungen begegnen: die einen verlangen eine Erziehung zur Persönlichkeit, die anderen rufen nach einer Erziehung zur Gemeinschaft. In diesen beiden Aufstellungen scheint auf den ersten Blick ein unlösbarer Widerspruch zu liegen; die erstere wird man als Ausfluss einer individualistischen Pädagogik ansehen, die lediglich auf das Einzelwesen abzielt, in der zweiten hingegen wird man den Ausdruck einer Sozialpädagogik zu erblicken geneigt sein, die den Menschen nicht in seinem Für-sich-Sein, sondern vor allem als Glied einer Gemeinschaft betrachtet, für die und zu der er erzogen werden muss. Ich habe an anderer Stelle zu zeigen versucht, dass der Widerspruch zwischen diesen beiden Bestimmungen nur ein scheinbarer ist, und dass sie auf einer höheren Stufe gewissermassen zur Synthese kommen. Ich war dort<sup>1)</sup> von einer Analyse des Gemeinschaftsbegriffes ausgegangen und hatte abzuleiten versucht, welche Bedeutung wir diesem Begriff geben müssen, wenn er als Zielbestimmung überhaupt einen Sinn haben soll.

Dass aber mit der Forderung einer Erziehung zur Gemeinschaft die Persönlichkeit keineswegs in den Hintergrund tritt und treten kann, das zeigt schon eine ganz einfache Überlegung. Die Gemeinschaft besteht aus einzelnen Individuen, und wenn es auch in ihrem Wesen liegt, dass diese Einzelindividuen sich weniger als solche, denn als Glieder dieser Gemeinschaft empfinden, so hat sie doch Leben und Existenz nur in Einzelnen: jenseits der Seele der Einzelindividuen gibt es nichts, was reale Existenz hätte: Begriffe wie „Volksseele“ oder „Massengeist“, wie „Gesamtbewusstsein“ oder „Volksgefühl“ sind nichts als Fiktionen, deren wir uns bedienen, um zum Ausdruck zu bringen, dass sich der Einzelne als Glied eines Volkes, einer Masse, einer Gesamtheit so ganz anders verhält wie als Einzelner, und dass sich aus dem Zusammenwirken der Einzelnen eine Gesamthaltung ergibt, welche eben nicht aus den Einzelnen, sondern nur aus ihrem Zusammensein und den zwischen ihnen gegebenen Wechselwirkungen folgt. Wenn wir auf eine Masse wirken,

<sup>1)</sup> Erich Stern, Über den Begriff der Gemeinschaft. (Pädagogisches Magazin, Bd. 851.) Langensalza, Beyer & Mann. 1921.

so wirken wir nicht auf einen „Massengeist“, sondern auf Einzelne in der Masse, die nun, dank der in ihnen vorgegangenen Veränderung ein neues Moment in die Wechselwirkung hineinzubringen haben, und entweder mit sich fortreißen oder totgeschrien werden. Auch Erziehung zur Gemeinschaft ist immer nur auf dem Wege der Erziehung Einzelner möglich.

Das Ziel der Erziehung ist immer der „gebildete“ Mensch. Hier wird man leicht Zustimmung finden; aber die Verschiedenheit der Meinungen beginnt da, wo es sich darum handelt, näher zu bestimmen, was wir denn unter Bildung zu verstehen haben, und wie wir dieses Ziel erreichen können. Herbart, von dem die Pädagogik bis auf unsere Tage gezehrt hat, wollte die Pädagogik auf zwei Wissenschaften aufbauen: auf der Psychologie und auf der Ethik. Wozu der Mensch erzogen werden müsse, wer als wahrhaft gebildet anzusehen sei, das folge aus der Bestimmung des Menschen, die nicht irgendwie aus der Erfahrung gewonnen, die vielmehr nur rein spekulativ gefunden werden könne. Es steht aber für ihn fest, dass die Bestimmung des Menschen die Moralität sei; daran könne nach Kant ein Zweifel nicht mehr bestehen. Die Psychologie hingegen — und er denkt hier an seine eigene, von metaphysischen Vorstellungen stark durchsetzte Psychologie — habe die Mittel und die Gefahren der Erziehung zu zeigen. Hier scheint also eine Antwort auf die eben erhobenen Fragen zu liegen, und in der Tat hat man sich bis heute mit dieser Lösung zufrieden gegeben. Es kann hier nicht darauf eingegangen werden, auf welchen Voraussetzungen diese Auseinanderreißung der Pädagogik in zwei gesonderte Teile beruht, und dass insbesondere die Forderung Herbarts, die Pädagogik müsse eine allgemeingültige Wissenschaft werden, unmöglich erfüllbar ist; es bedürfte das langer wissenschaftstheoretischer Auseinandersetzungen. Hier gilt es nur, den Begriff der Bildung bestimmt festzulegen.

Wir werden am besten von einem Vergleich ausgehen.<sup>1)</sup> Wir sprechen ja auch in der Kunst von „bilden“, bezeichnen den Künstler als „bildenden“ Künstler. Was bedeutet hier „bilden“? Der Künstler hat vor sich ein Material, einen Stoff, der roh und ungeformt ist und der sich ihm zu jeder beliebigen Verwendung anbietet. In dem Stoff selbst liegt keinerlei Forderung zur Formung, keinerlei Tendenz; nimmt sich der bildende Mensch nicht seiner an, so bleibt er roh, wie die Natur ihn schuf. Welche Form er annimmt, das hängt allein

---

<sup>1)</sup> Vgl. zu dem Folgenden den gehaltvollen Aufsatz von Theodor Litt, Die Methodik des pädagogischen Denkens. Kantstudien 1921, XXVI, S. 17—51.

ab von dem Künstler, der frei mit dem Stoffe schalten kann. Die Form ist daher für den Stoff auch stets etwas rein Äusseres, was seine innere Struktur in keiner Weise verändert. Die Form kann daher jederzeit dem Stoff wieder genommen, zerstört werden, ohne dass sich der Stoff ändert, der nun zu jeder beliebigen neuen Verwendung wieder verfügbar ist. Das ist am leichtesten ersichtlich für den Ton, der unter dem Druck unserer Finger jede beliebige Gestalt annimmt und wieder verliert; es gilt aber auch für die Broncestatue, die wieder umgegossen werden kann. Stoff und Form hängen hier also nur lose zusammen.

Auch der Erzieher bildet, soll „bilden“; sein Material, sein Stoff ist — sofern man hier überhaupt von „Stoff“ reden kann — der Zögling, und zwar in erster Linie die Seele des Zöglings. Aber diese ist nicht ein Material, das er beliebig nach seinem Willen formen kann, dem er, wie dem Ton, jede Gestalt geben und nehmen kann. Denn irgendeine Form, irgendeine Gestalt ist doch in dem Zögling bereits angelegt, und diese Formanlage setzt den willkürlichen Bemühungen des Erziehers Widerstand entgegen, mit ihr muss er rechnen. Wenn wir hier von „Formanlage“ reden, so meinen wir damit etwas anderes als die herkömmliche Psychologie mit dem Begriff „Anlage“; diese Psychologie versucht das Seelenleben aus einer Reihe von Elementen aufzubauen, die zueinander in keinerlei Beziehung stehen, und die Anlagen sind für sie in gleicher Weise solche beziehungslos nebeneinander dastehenden Bedingungen des seelischen Geschehens. Alle Zusammenhänge werden erst hergestellt, wobei man aber auf die Schwierigkeit stösst, aus Bruchstücken nie ein sinnvolles Ganzes aufbauen zu können. Schon die neuere experimentelle Psychologie hat sich hiergegen gewendet; sie sieht in den Elementen künstliche Produkte, und meint von dem Zusammenhang ausgehen zu müssen. Gerade eben hat Koffka <sup>1)</sup> in einem schönen Buch diese Gedanken für die Kinderpsychologie fruchtbar zu machen versucht. Wir möchten aber diesen Zusammenhang, der hier im wesentlichen ein biologischer ist, noch in etwas anderem sehen: drücken wir es kurz aus, so können wir sagen, in der Einheit der Seele, in einem Wertmittelpunkt. Wir alle sind nicht nur auf Selbsterhaltung und Selbstentfaltung im biologischen Sinn gerichtet, sondern erleben und schaffen auch Werte; wie der eine Mensch eine Vollendung seines Wesens und den Höhepunkt seines Daseins im Geniessen oder im

---

<sup>1)</sup> Koffka, Die Grundlagen der psychischen Entwicklung. Eine Einführung in die Kinderpsychologie. Osterwieck a. Harz, A. W. Zickfeldt, 1921.

Schaffen von Kunstwerken erlebt, so ein anderer in der Religion oder in der Wissenschaft usw. Je nach dieser Richtung auf bestimmte Werte können wir verschiedene Menschentypen unterscheiden, wie sie Eduard Spranger<sup>1)</sup> kürzlich entwickelt hat. Den Sinn und Wert des Lebens erblickt jeder dieser Typen in etwas anderem, und jedes einzelne Erlebnis wird auf diesen Sinn als den Mittelpunkt bezogen. Dieser Wertgerichtetheit ordnen sich alle anderen Erlebnisse, alle anderen Wertrichtungen in einer für das Individuum eigentümlichen Weise unter, und es ergibt sich so ein ganz bestimmter Aufbau der Werttendenzen im Menschen, eine ganz bestimmte seelische Struktur. Diese Struktur ist im Menschen irgendwie angelegt, und ebendiese Anlage meinen wir, wenn wir von „Formanlage“ reden.

Wir können also sagen, dass in jedem Menschen eine Form angelegt ist, dass die Seele des Menschen schon in sich eine Form birgt, und dadurch unterscheidet sich das „Material“, der „Stoff“ des Erziehers grundsätzlich von dem Stoff des Künstlers; während dieser mit seinem Stoff frei schalten kann, weil er selbst keine Form besitzt, und alle Formgebung von aussen stammt, ist jener an die in seinem „Stoff“ bereits gegebene, wenn auch nur angelegte Form gebunden, und er kann den Zögling nie nach seinem — des Erziehers — Ideal bilden wollen:

„Denn wir können die Kinder nach unserem Sinn nicht formen,  
So wie Gott sie uns gab, so muss man sie haben und lieben,  
Jeden erziehen aufs beste, und jeglichen lassen gewähren,  
Denn der eine hat die, die anderen andere Gaben,  
Und jeder ist doch nur auf seine Weise  
Gut und glücklich“;

so hebt Goethe schon in „Hermann und Dorothea“ mit Recht hervor. Erziehung kann also gar nichts anderes wollen, als die Anlagen, welche im Menschen gegeben sind, entwickeln und die in ihm vorhandene Strukturanlage entfalten.

Hieraus folgt schon, dass man in der Pädagogik Ziellehre und Mittellehre gar nicht voneinander trennen kann, wie es Herbart gewollt hat. Denn ein Ziel aufzustellen, ist nur möglich im ständigen Hinblick auf die seelische Beschaffenheit des Zöglings, und die Feststellung der Mittel setzt in gleicher Weise die Richtung auf das Ziel voraus. Aber wir müssen noch ein weiteres hervorheben: mit jener Bestimmung, die Erziehung solle die eigene Form des Stoffes ver-

---

<sup>1)</sup> Spranger, Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. II. Auflage. Halle 1921.

wirklichen, stellen wir uns in keiner Weise auf den Boden jener naturalistischen Pädagogik, die in der Entfaltung der „natürlichen“ Anlagen die Aufgabe der Erziehung sieht; denn für sie besteht kein sinnvoller Zusammenhang, kein Wertmittelpunkt, während wir gerade die Entfaltung der Struktur im Auge haben. Diese Entfaltung der Struktur ist aber nur möglich auf dem Wege über die Aufnahme von Kulturgütern. Und hier müssen wir eine weitere überaus bemerkenswerte Tatsache feststellen. Alle Kultur ist geschaffen von Einzelnen, und jede Schöpfung trägt die Züge ihres Schöpfers mehr oder minder deutlich an und in sich. Neben diesen individuellen Zügen — die es uns etwa gestatten, ein uns bisher unbekanntes Tonwerk sofort als ein Werk Beethovens anzusprechen — trägt jedes Werk aber auch das typische Gepräge der Wertgattung, der es zugehört; wir können so auch von einer Struktur der Kulturgüter reden. Und genau so wie jeder schöpferische Mensch nur Werte auf den Gebieten zu schaffen vermag, die seiner Strukturanlage entsprechen, so kann der Mensch auch nur die Kulturgüter wirklich aufnehmen, sich nur an denen wirklich bilden, die seiner Struktur gemäss sind. Daraus ergibt sich, wie Kerschensteiner <sup>1)</sup> es nennt, das Grundaxiom des Bildungsprozesses: jeder Mensch kann nur durch diejenigen Kulturgüter gebildet werden, die seiner Struktur adäquat sind.

Struktur bezeichnet aber stets den Aufbau der Werttendenzen im Menschen, bezeichnet, wie sich alle anderen seiner Gerichtetheit einordnen, sich um das Zentrum seines Lebens gruppieren. Hieraus folgt zweierlei, dass nämlich einmal mit der Entfaltung der Formanlage der innere Zusammenhang aller Tendenzen in einem Menschen ein immer festerer und immer innigerer werden wird. In jedem Menschen ist, so sagten wir, eine Struktur angelegt, und er kann sich bilden nur an den Kulturgütern, die dieser Struktur angemessen sind, die ihr entsprechen. Nun sind aber, wie in jedem Menschen alle Werttendenzen gegeben sind und in jedem einzelnen Akt mitschwingen, auch in jedem Kulturgut alle anderen Tendenzen mitgegeben, und dies in sinnvoller Beziehung auf den — sagen wir einmal grob — bestimmenden Wert. Durch die Aufnahme dieses Kulturgutes werden also alle anderen Tendenzen in einem Menschen bereits mitentfaltet, und zwar in ihrer sinnvollen Beziehung zur Gerichtetheit dieses Menschen. Daraus folgt ein zweites, dass nämlich auf dem Wege

---

<sup>1)</sup> Kerschensteiner, Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation. Berlin, Union Deutsche Verlagsanstalt, 1917.

über das ihm adäquate Kulturgut der Mensch den Weg zur Kultur überhaupt, zu allen Kulturgebieten findet, insofern alle ja in jedem enthalten sind.

Erziehung will nicht nur Kultur übertragen, sondern sie will, wie dies aus unseren ganzen Darlegungen bereits mit aller Klarheit hervorgeht, den werdenden Menschen bilden, dadurch, dass sie ihn für die Kultur überhaupt empfänglich macht und ihn in den Stand setzt, selbst Kulturwerte zu schaffen. Und damit kommen wir zu der Versöhnung der individualistischen mit der soziologisch orientierten Pädagogik: am Leben der Gemeinschaft hat der Mensch Anteil in erster Linie durch sein Schaffen, durch das, was er für die Kultur leistet, und die Gemeinschaft wird um so höher stehen, je kulturschöpferischer sie ist, d. h. je mehr sie den einzelnen in den Stand setzt, Werte zu schaffen und zu verwirklichen. Ich verfolge dieses Problem hier nicht weiter, sondern verweise auf meinen oben zitierten Aufsatz.

Alle Bildung ist also nur möglich auf dem Wege über die objektive Kultur; aber sofern sie auf diesem Weg den Menschen seine eigene Form verwirklichen lässt, kann man sagen, dass die Kultur den Menschen zu sich selbst führt, oder wie Simmel es einmal ausgedrückt hat: Kultur ist der Weg der Seele zu sich selbst. Wir könnten dies auch mit gleichem Recht von der Bildung sagen, auch sie ist der Weg der Seele zu sich selbst. Und damit haben wir schon das Urteil gefällt über das, was man heute gern als „allgemeine Bildung“ bezeichnet. Als ob es eine Bildung gäbe für alle, an der alle Anteil haben könnten, wenn auch in verschiedenem Grade! Hier werden zwei Dinge miteinander verwechselt, die nichts miteinander zu tun haben: Bildung und Kenntnisse. Es kann jemand sehr viel wissen, und er ist deshalb doch nicht gebildet, und es kann jemand, der wenig weiss, recht gebildet sein. Montaigne<sup>1)</sup> verspottet einmal den gebildet sein wollenden Wissener: „Man seh' ihn nach so vielen verbrachten Jahren von Universitäten kommen: wer ist ungeschickter als er, zu Geschäften angestellt zu werden? Was sich am meisten an ihm erkennen lässt, ist, dass sein Latein und sein Griechisch ihn nur dümmer und einbildrischer gemacht haben, als er war, da er von Hause fortreiste. Er sollte mit genährter voller Seele zurückkommen, aber er hat sie immer nur aufgeblasen. Sie ist nicht grösser geworden, sondern nur aufgeschwollen.“ Was aber Bildung wirklich ist, das sagt uns Montaigne gleichfalls: „Nun aber muss man das Wissen

<sup>1)</sup> In seinen Essays in dem Aufsatz „Über die Pedanterie“.

der Seele nicht umhängen als ein Gewand, sondern ihr als einen lebendigen Geist einhauchen, man muss sie damit nicht anfeuchten, sondern durch und durch färben, und wenn es die Seele nicht ändert und ihren unvollkommenen Zustand nicht bessert, so wäre es wahrlich besser, sich gar nicht weiter damit zu befassen.“ Worauf es hier ankommt, das ist: Bildung feuchtet die Seele nicht an, sondern färbt sie durch und durch, hängt ihr nicht lose an wie ein Gewand, sondern wohnt ihr als ein lebendiger Geist inne, Bildung bessert die Seele. Diese Unterschiede von Bildung und blossen Kenntnissen können gar nicht scharf genug hervorgehoben werden. Nicht wer Kenntnisse hat, die beziehungslos zu dem Zentrum seiner Person in ihm vorhanden sind, die ihm lose anhängen, nicht der ist gebildet; gebildet ist der, der einen lebendigen Mittelpunkt hat, um den sich alles andere gruppiert, dem sich jedes Einzelne einordnet, der so eine innere Geschlossenheit hat und seine Struktur immer mehr verwirklicht. Kommt hierzu noch der Wille, Werte zu schaffen und zu verwirklichen, und die Fähigkeit, beharrlich an Aufgaben und Zielen festzuhalten, so nennen wir einen solchen Menschen eine Persönlichkeit. In diesem Sinne also hat die Persönlichkeitspädagogik ihre Berechtigung, ja man kann sagen, in diesem Sinne muss jede Pädagogik eine Persönlichkeitspädagogik sein.

Man kann nun einwenden, dass hier der Mensch immer zur Einseitigkeit erzogen wird; aber diese Einseitigkeit ist eine notwendige. Das Leben bietet die Möglichkeit zu verschiedenen Formungen, es hat verschiedene Seiten, von denen es betrachtet werden kann; nur von einer kann es der Mensch sehen, aber indem er auf alle anderen Möglichkeiten Verzicht leistet, erschliesst es sich ihm von dieser einen Seite her ganz. Simmel spricht nicht ohne Unrecht von einem Fragmentcharakter des Lebens, das insofern also immer Fragment bleibt, als dem Individuum nur eine Ansicht möglich ist. Nur wenn wir verzichten, können wir unsere Kräfte in einem Brennpunkt sammeln und in einer Richtung etwas Ganzes leisten. Auch das gehört zur Persönlichkeit, und zur Erziehung zur Persönlichkeit, dass sie verzichten, sich bescheiden lernt. Dem Menschen, der so seinen eigenen Mittelpunkt findet, der seine Kräfte in der Richtung seiner Formanlagen entfaltet und seine Form in immer höherem Masse verwirklicht, wird aus diesem Bemühen ein Gefühl der Befriedigung und der Lebensbejahung entspringen, das ihm Freude am Dasein und Kraft zum Schaffen gibt; Spranger nennt es den Selbstgenuss der Persönlichkeit. Aber diese Wesensverwirklichung,



die volle Entfaltung der eigenen Form, das Heranreifen zu einer festen, in sich geschlossenen Persönlichkeit, ist nur ein Ziel, das im Unendlichen liegt, und dem wir uns nur asymptotisch nähern können. Wir arbeiten an seiner Verwirklichung unser ganzes Leben hindurch, wofern wir überhaupt nach Bildung streben, und kommen doch nie ans Ziel; aber in diesem „immer strebend sich bemühen“ liegt unsere Aufgabe, liegt die Aufgabe aller Erziehung: den Menschen zu bilden zu einem ewig Strebenden und Suchenden, zu einem Ringenden um die Verwirklichung seines Wesens: nur dadurch dient er der Kultur und der Gemeinschaft, in der er steht. Denn die Gemeinschaft bedarf der Persönlichkeiten, wie die Persönlichkeit zu ihrer Entfaltung der Gemeinschaft bedarf, die der Träger der Kultur und der Werte ist. Darin aber liegt die tiefste Begründung aller Persönlichkeitspädagogik, dass alle Kultur von den Einzelnen geschaffen — und auch immer wieder erlebt werden muss.

---

## Latein B und D.

Ein Beitrag zur Maturitäts-Reform.

Von Dr. Alphons Meier, Basel.

Wir haben uns angewöhnt, in der Diskussion über die Eidgenössische Maturitäts-Reform mit A, B, C, D die 4 Typen von Gymnasien zu bezeichnen, die es künftig wird geben können: das humanistische, das Real-Gymnasium, das mathematisch-naturwissenschaftliche und das neusprachliche. Wir setzen voraus, dass der Leser darüber des Nähern orientiert sei. Von C wird im folgenden nicht die Rede sein; von A nur beiläufig; denn für C kommt Latein gar nicht in Betracht, und für A gibt es keine Lateinfrage; das humanistische Gymnasium mit seiner Jahrhunderte alten Tradition kennt eine Diskussion über Latein-Unterricht nur als interne Angelegenheit; nach aussen hin steht ihm Wert und Umfang der alten Sprachen als gegebene Grösse fest, und es ist nur zu wünschen, dass es sich von den Konzessionen, die es dem falschen Zeitgeist zwischen 1870 und 1914 gemacht, wieder zur Einheit und Reinheit zurückfinde. Die unseligen Memoiren Wilhelms II. dürften ihm gezeigt haben, wes geistlosen Geistes Kind jene Reformen gewesen sind.

Anders liegen die Dinge ja nun für uns; denn die eidgenössische Maturitäts-Reform ist das Ergebnis ernster und gewissenhafter pädagogischer Besinnung. Für die Typen B und D aber ist die Lateinfrage das eigentliche Sorgenkind; ihr Gedeihen hängt wesentlich an einer überlegten und geschickten Lösung der Lateinfrage, und zwar muss sie von vorneherein gut gelöst werden, sie lässt sich nicht nachträglich aus Erfahrung lösen; nein, nur experimentieren dürfen