

# Zum Problem einer kantischen Pädagogik : 2. Teil

Autor(en): **Henkler, Paul**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische pädagogische Zeitschrift**

Band (Jahr): **34 (1924)**

Heft 4

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-788630>

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

## Zum Problem einer Kantischen Pädagogik.

### II.

B. Aus dem Geiste des Kritizismus wird eine Erziehungslehre aufgebaut ohne Rücksicht auf Kants pädagogische Äusserungen.

Müssten wir auf der ersten Hauptstufe der Problemstellung stehen bleiben, so wäre das Ergebnis eine ziemlich belanglose Zusammenstellung einzelner Äusserungen Kants, und wir müssten auf eine Pädagogik, die den Namen Kants mit Recht trägt, ganz verzichten.

Die überzeugende Selbstverständlichkeit, mit der die Vertreter der ersten Hauptstufe das Problem lösen, soll uns aber nicht abhalten, einen ganz entgegengesetzten Weg einzuschlagen. Wir wollen, so sagen die Vertreter der zweiten Hauptrichtung, auf pädagogische Äusserungen, die sicher oder wahrscheinlich von Kant herrühren, zunächst ganz verzichten; wir wollen vielmehr versuchen, aus dem Geiste Kants, wie er aus seinen Hauptwerken leuchtet, eine Erziehungslehre aufzubauen. Wir werden also die Grundsätze seines Denkens, die bestimmt nicht auf Erziehung abzielten, auf diese anwenden. Wir werden untersuchen, wie die Ergebnisse seines Denkens pädagogisch fruchtbar gemacht werden können. Es wäre interessant zu wissen, ob Kant selbst an die Möglichkeit und Notwendigkeit einer transzendentalen Pädagogik gedacht hat. Es sind mir keine Stellen bekannt, die mit Sicherheit darauf schliessen lassen.

Bei Prof. Vogt (a. a. O. S. 45) findet sich eine Stelle, die, aus dem Zusammenhang gelöst, uns glauben lassen könnte, er habe die zweite Hauptstufe unserer Problemstellung bereits erreicht. Er redet von „Kants pädagogischer Anschauung, sofern sie als eine Folge aus den im System des transzendentalen Idealismus enthaltenen Prinzipien betrachtet werden muss“. Die weiteren Ausführungen aber zeigen, wieso Vogt doch der ersten Stufe angehört. Dazu kommt, dass er Kant in wichtigen Grundfragen missversteht. Das Apriori Kants, das auch bei der pädagogischen Auswertung ein Grundbegriff sein müsste, fasst er als zeitliche Bestimmung auf und folgert daraus: „Im Sinne der Lehre Kants hat demnach der Unterricht die Formen und Kategorien nicht zu erzeugen, sondern sie, die schlafenden, nur zu wecken“ (S. 53). Wie oft, aber wie vergeblich hat Kant die Meinung zurückgewiesen, er rede von angeborenen Ideen!

Einer hat den Tatbeweis dafür erbracht, dass eine Kantische Pädagogik möglich ist: Paul Natorp in seiner „Sozialpädagogik“ (Stuttgart, 1. Aufl. 1898) und in seiner „Allgemeinen Pädagogik in Leitsätzen“ (Marburg, 1905). In dem ersten Werk gibt Natorp aber nur eine Theorie der Willenserziehung. Erst in dem zweiten Werk wird das Ganze der Erziehung, wird also neben der Willenserziehung vor allem auch die Theorie der Erkenntnisbildung, die Unterrichtslehre, in Kantischem Geiste aufgebaut, freilich nur in kurzem Umriss. — Ein weiterer Versuch, das Ganze der Erziehung in Kants Philosophie zu begründen, also ein Versuch, Bausteine zu einer Kantischen Pädagogik zu formen und daraus ein Gebäude zu errichten, ist die „Schulerziehung“ des Verfassers dieser Zeilen (Leipzig bei Carl Merseburger, 1921), die allerdings auf einzelnen Gebieten auch noch des weiteren Ausbaus bedarf.

Natorps „Sozialpädagogik“ ist nach und nach in die Lehrerschaft gedrungen, freilich viel langsamer, als es dieses seltene Buch verdient. Besonders in den Kreisen der Lehrer an höheren Schulen ist es noch wenig bekannt. Die Forderung der „Allgemeinen Pädagogik“ Natorps, alle Erziehungstheorie auf idealistischer Philosophie aufzubauen, ist fast ganz überhört worden. Man wird sich zunächst darüber wundern. Deckt sich doch Natorps Forderung der Sache, wenn auch nicht dem Namen nach, mit der Idee des anerkannten Meisters der Pädagogik, Pestalozzis. Aber Pestalozzi wird leider zwar oft genannt, aber seltener gelesen und in seinen philosophisch-pädagogischen Grundideen verstanden. (Erst Natorp hat uns den pädagogischen Altmeister verstehen gelehrt.)

Die Lehrerschaft, wenigstens die der Volksschule, war mehr auf Herbart eingestellt und begnügte sich schliesslich oft mit den Anweisungen einiger Pädagogen (vor allem sei T. Ziller genannt), die sich zwar Herbartianer nannten, aber in der Tiefe der philosophischen Durchdringung und in der Selbständigkeit der Gedankenentfaltung nicht an Herbart, keinesfalls aber an Kant heranreichten.

Kann man erwarten, dass die Lehrerschaft der Gegenwart eine Kantische Pädagogik im Sinne der „Allgemeinen Pädagogik“ Natorps günstig aufnimmt? Zunächst scheint es so, als ob diese Frage zu verneinen sei. Die heutige Pädagogik nimmt den Ausgangspunkt für ihre Betrachtungen einseitig im Kinde; sie erkennt als ihre erste, wenn nicht sogar als einzige Grundwissenschaft die Psychologie an und lässt nicht nur Wege, sondern womöglich auch Ziele der Erziehung durch diese Wissenschaft bestimmen, wenn nicht gar durch —

die Neigung der Kinder. Sie steht also der Fragestellung Kants sehr fern, und es wäre eine völlige Umwandlung dieser Pädagogik nötig, ehe sie überhaupt begreifen kann, dass man als Pädagoge so fragen könne, wie Kant als Philosoph gefragt hat: Wie kommt objektive Erkenntnis zustande, d. h. Erkenntnis, die den Anspruch auf allgemeine Geltung erheben kann? Dies ist die Frage der Wissenschaft, im einzelnen die Frage der Methodenlehre jeder Fachwissenschaft und dann im ganzen einer allgemeinen Erkenntnislehre, die aber ohne Beziehung auf die Fachwissenschaften leer und unfruchtbar bleibt. Die herkömmliche Volksschulpädagogik stellt sich zu dieser Betonung fachwissenschaftlicher Methoden in starren Gegensatz und verlangt für sich „psychologische“ Methoden. Diese Pädagogik übersieht, dass man die Entwicklung der Erkenntnisfähigkeit beim Kinde gar nicht beurteilen, also auch nicht erziehlich lenken kann, wenn man nicht vorher wissenschaftliche Erkenntnismethoden kennen gelernt hat, die einem dann einen (relativ) sichern Massstab dafür geben, ob der jeweilige Einzelschritt der kindlichen Entwicklung in der Richtung nach dem Ideal der Erkenntnis, der Wahrheit, liegt oder nicht. Ja, viele „Erzieher“ halten jeden Versuch für strafbar, die kindliche Entwicklung in andere Bahnen zu lenken, als Neigung und Laune des Kindes sie einhalten. Solche „Erzieher“ werden allerdings zu einer Pädagogik den Kopf schütteln, für die ein Kant, dieser Rufer zur Pflicht, die Grundsätze angeben soll. Andere Erzieher, und hoffentlich immer mehr, sind der Meinung, dass unsere Jugend heute mehr denn je einer Leitung bedarf, die zwar sich fernhalten soll von unnötiger Härte, und die bei aller Bindung der Jugend doch die Entwicklung zur sittlichen Freiheit als Ziel sieht, aber vor allem einer Leitung, die weiss, was sie will. Und so haben wir die Hoffnung, dass die Not unserer Zeit, dass vor allem die Not unserer Jugend uns früher zu einer Kantischen Pädagogik führen wird, als es eine sogenannte gute Zeit getan hätte.

Es werde noch an einer Einzelheit der Unterrichtslehre gezeigt, dass unsere Zeit zunächst im Gegensatz zu einer Kantischen Pädagogik steht, dass aber ein Umschwung bald zu erhoffen ist. In Kants Theorie der Erfahrung tritt ein Gedanke von allem Anfang deutlich hervor: die strenge Scheidung zwischen dem Anteil der Sinne und dem des Verstandes, und die Bewertung des Verstandesanteiles als des logisch ursprünglichen, des für die Erkenntnis bedeutungsvolleren, des die Spontaneität ermöglichenden Bestandteiles. Man wird nicht behaupten können, die Pädagogik der Gegenwart sei diesem Kanti-

schen Apriori günstig gesinnt. Aber sie schlägt bereits eine Richtung ein, die sie zu Kant führen wird. Die pädagogische Richtung, die sich Arbeitsschule nennt, sieht ihr wesentliches Merkmal nicht mehr in der Handbetätigung, sondern in dem möglichst selbsttätigen Erwerb wissenschaftlicher (freilich kindesgemässer) Arbeitsweisen (vgl. den Aufsatz „Zur Kritik des Arbeitsschulgedankens“ in Heft 9 der Schweizerischen Pädagogischen Zeitschrift 1923), also in dem Erwerb von Erkenntnisweisen, die den Schüler befähigen, Erfahrungen zu sammeln. Das aber ist eine Richtung des pädagogischen Denkens, auf die man den wichtigsten Begriff der Kantischen Erkenntnislehre anwenden kann, den Begriff transzendental (Erfahrung ermöglichend).

Wir schauen zurück. Wie ist's mit einer Kantischen Pädagogik? Die Problemstellung ist endlich klar. Die Lösung ist angebahnt, aber noch nicht auf das ganze Gebiet der Erziehung im einzelnen ausgeht worden. Wenn diese Arbeit einmal zu einem Abschluss gebracht worden ist — es kann stets nur ein vorläufiger Abschluss sein, der neue Fragen aufwirft — dann wird man von einer Wissenschaft der Erziehung sprechen können, und sie wird ein wichtiges, wenn nicht das wichtigste Glied einer umfassenden Philosophie sein.

*Paul Henkler.*

---

## **Die Ursachen des materialistischen Zeitgeistes und seine Relation zur Schule.**

Von Dr. B. Hofstetter.

Die Frage nach den Ursachen des materialistischen Zeitgeistes steht im innigen Zusammenhang mit dem uralten und doch ewig neuen Problem über den Sinn und Wert des Lebens. In ruhigen Zeiten, wo alles sich nach seinem gewohnten Gange abwickelt, bereitet die Frage nach einem Sinn und Wert des Lebens wenig Sorge; sie wird erst dringend, wenn die Grundlagen des Lebens ins Wanken geraten und so einen geistigen Notstand bedingen, den wir heute in seiner vollen Tragweite vor uns nicht nur sehen, sondern auch empfindlich, der eine etwas mehr, der andere etwas weniger, verspüren. Man muss sich zwar hüten, diesen geistigen Notstand nur als Folge des Krieges und den damit im Zusammenhange stehenden Revolutionen zu betrachten; er reicht weit hinter uns zurück und ist aus der ganzen Entwicklung des modernen Lebens hervorgegangen. Dieses hat sich in verschiedenartige Ströme gespalten, die widerstreitende Richtungen verfolgen und abweichende Wertschätzungen erfahren. Namentlich stehen in dieser Hinsicht eine unsichtbare und die sichtbare Welt sich schroff gegenüber. Der frühern Zeit galt jene als Grundlage, wonach sich alle Handlungen des Menschen zu vollziehen hatten,