

Inwiefern kann die Philosophie als Grundlage der Pädagogik gelten

Autor(en): **Dürr, Karl**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische pädagogische Zeitschrift**

Band (Jahr): **37 (1927)**

Heft 11

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-788372>

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.

Inwiefern kann die Philosophie als Grundlage der Pädagogik gelten.

Von Prof. Karl Dürr.

Dass die Pädagogik in engen Beziehungen zur Philosophie steht, ist eine Tatsache, die sich kaum bezweifeln lässt; doch ist es nicht leicht, darüber ins klare zu kommen, welcher Art diese Beziehung ist, wie und in welchem Umfang die Philosophie für die Pädagogik fruchtbar gemacht werden kann.

Herbart hat das Verhältnis von Philosophie und Pädagogik in einer Weise bestimmt, die das Verdienst hat, leicht fasslich zu sein und wohl geeignet ist, der Erörterung unseres Problems als Ausgangspunkt zu dienen. Er erklärt nämlich: „Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und der Psychologie. Jene zeigt das Ziel, diese den Weg und die Gefahren.“ Darnach hätte man sich zu denken, dass nur zwei philosophische Disziplinen, nämlich die Ethik und die Psychologie, für die Pädagogik von Bedeutung seien; und zwar hätte die Ethik die Aufgabe, das Ziel der Erziehung zu bestimmen, während Sätze aus dem Gebiete der Psychologie heranzuziehen wären, wenn bestimmt werden soll, wie jenes Ziel zu erreichen ist. Paul Barth erklärt in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre, der eben angeführte Satz Herbarts sei so selbstverständlich, dass man dagegen keinen Widerspruch erwarten sollte; wir gestehen, dass uns dieser Satz keineswegs selbstverständlich zu sein scheint; ja wir fühlen uns gezwungen, eben das zu tun, was man nach der Meinung Barths nicht erwarten sollte: wir erheben Widerspruch gegen diesen Satz.

Wir fragen hier noch nicht, ob wirklich die Psychologie die einzige Wissenschaft sei, welche zu berücksichtigen ist, wenn die Mittel, die zum Ziele der Erziehung führen, bestimmt werden sollen; wir fragen nur, ob man annehmen dürfe, dass es eine Aufgabe der Ethik sei, das Ziel der Erziehung zu bestimmen. Indem wir diese Frage aufwerfen, sehen wir uns vor ein Problem prinzipieller Art gestellt; wir müssen versuchen, zunächst einmal darüber ins klare zu kommen, ob es denn überhaupt Sache einer Wissenschaft sein kann, Ziele zu bestimmen. Denn die Ethik, welche eine philosophische Disziplin ist, ist eben darum eine Wissenschaft; daraus folgt, dass das, was mit dem allgemeinen Wesen einer Wissenschaft unverträglich ist, auch mit dem Wesen der Ethik unverträglich sein muss.

Die Wissenschaft, erklären wir, hat eine und nur eine Aufgabe; diese Aufgabe besteht in der Erkenntnis von Tatsachen. Da die Bestimmung eines Zieles ein Wollen und das Wollen keine Erkenntnis ist, so folgt, dass die Bestimmung eines Zieles nicht die Aufgabe einer Wissenschaft sein kann. Demgegenüber möchte man wohl ein-

wenden: wenn es möglich ist, auf so einfachem Weg zu der Einsicht zu gelangen, dass die Bestimmung eines Zieles nicht Aufgabe einer Wissenschaft und darum auch nicht Aufgabe der Ethik sein kann, wie kommt es dann, dass doch so vielfach die entgegengesetzte Auffassung vertreten wird? Darauf geben wir folgende Antwort: wenn auch nicht die Erkenntnis an und für sich zu einer Zielsetzung führen kann, so ist doch anzuerkennen, dass das Zusammenwirken von Erkenntnissen und schon bestehenden Zielsetzungen zu neuen Zielsetzungen führen kann. Es ist eine bekannte Tatsache, dass derjenige, welcher sich ein Ziel gesetzt hat, und erkennt, dass dies oder jenes ein notwendiges Mittel zur Erreichung dieses Zieles ist, auch eben das, was ihm als notwendiges Mittel erscheint, als Ziel setzen wird. Diese Tatsache berechtigt uns zwar zu sagen, dass Erkenntnisse bei Zielsetzungen mitwirken; aber sie berechtigt uns nicht zu sagen, dass Zielsetzungen in Erkenntnissen ihren zureichenden Grund hätten. Indem man diesen Unterschied übersieht, gelangt man zu der irrtümlichen Meinung, dass ein Wollen auf ein Wissen begründet werden könne, m. a. W., dass Wissenschaften Ziele bestimmen könnten.

Es ist also der Satz von Herbart nicht haltbar, weil es keine Aufgabe der Ethik sein kann, das Ziel der Erziehung zu bestimmen.

Einen neuen Versuch, das Verhältnis von Philosophie und Pädagogik zu bestimmen, finden wir in einer Abhandlung von Willy Freytag¹⁾. Wir wollen versuchen, die Auffassung, welche Freytag hier vertritt, in einem kurzen Satze, welcher demjenigen Herbarts gegenübergestellt werden kann, zum Ausdruck zu bringen. Die von Freytag vertretene Auffassung lässt sich etwa in folgenden Worten ausdrücken: „Die Pädagogik ist eine technische Wissenschaft, welche ihre theoretische Grundlage in dem gesamten Gebiete der Philosophie hat.“ Darnach hat man sich zu denken, dass alle Erkenntnisse, welche der wissenschaftlichen Pädagogik angehören, ins Gebiet der Philosophie fallen, und hier so zerstreut liegen, dass einer jeden philosophischen Disziplin Sätze angehören, welche für die Pädagogik fruchtbar gemacht werden können. Was die Pädagogik von der Philosophie unterscheidet, ist ein Prinzip der Auswahl. Die Philosophie, welche Theorie ist, ist bestrebt Tatsachen aufzudecken, ohne darnach zu fragen, inwieweit die Kenntnis dieser Tatsachen zur Erreichung menschlicher Zwecke führen könne; der Pädagoge wählt aus den philosophischen Erkenntnissen diejenigen aus, welche zeigen, auf welchem Wege das Ziel oder die Ziele der Erziehung zu erreichen sind.

Vergleicht man die Auffassungen Herbarts und Freytags, die wir hier als die ältere und die neuere einander gegenüberstellen wollen, so erkennt man leicht, dass sie in mehr als einem Punkte einen Gegensatz bilden. Einerseits zieht die neuere Auffassung den Kreis philosophischer Wissenschaften, welche für die Pädagogik von Bedeutung sind, weiter, als ihn die ältere Auffassung gezogen hat. Andererseits

¹⁾ Willy Freytag: Die methodischen Probleme der Pädagogik. Leipzig, Reisland, 1924.

wird nun die Bedeutung, welche der Ethik für die Pädagogik zukommt, anders bestimmt, als dies früher geschehen ist; die Ethik zeigt nicht das Ziel der Erziehung; sondern sie zeigt, auf welchem Wege die Ziele der Erziehung zu erreichen sind, und steht insofern mit den übrigen philosophischen Disziplinen, insbesondere auch mit der Psychologie, auf einer Stufe.

Das Eigenartige und Bedeutungsvolle der von Freytag vertretenen Auffassungsweise sehen wir nicht so sehr darin, dass hier der Kreis philosophischer Disziplinen, welche für die Pädagogik Bedeutung haben, weiter gezogen wird, als dies von Herbart geschehen ist; denn in diesem Punkte steht Freytag in Übereinstimmung mit anderen Vertretern der modernen Pädagogik. Wir können etwa darauf verweisen, dass Paul Barth, welcher in gewisser Hinsicht Herbart doch noch nahe steht, in der schon genannten Erziehungs- und Unterrichtslehre erklärt: „Es bleiben also Psychologie und Ethik die ersten Hilfswissenschaften der Pädagogik, neben ihnen in geringerem Masse Logik und Ästhetik.“ Das wesentliche der neueren Auffassungsweise scheint uns vielmehr darin zu liegen, dass hier der Gesamtheit philosophischer Disziplinen diejenige Stellung zugewiesen wird, welche nach der Auffassung Herbarts nur der Psychologie zukommt. Denn der Gedanke, dass die Ethik das Ziel der Pädagogik bestimme, den wir im Grunde als widersinnig bezeichnen müssen, weil er einer Wissenschaft eine Aufgabe nichtwissenschaftlicher Art stellt, ist von den modernen Pädagogen noch keineswegs in seiner Haltlosigkeit durchschaut. Ein Zeugnis dafür finden wir in der mehrfach erwähnten Erziehungslehre von Barth. Hier heisst es nämlich: „Wer als Erzieher keine Psychologie kennt, der ignoriert das Material und die Gesetze des Materials, aus dem er seinen Bau aufzuführen hat. Den Zweck und den Stil des Baues aber bestimmt die Ethik.“ Wenn man den zweiten dieser beiden Sätze liest, so möchte man die Hände zum Himmel erheben und rufen: „O heilige Einfalt!“

Ob die Auffassung Freytags haltbar ist, das kann man nur erkennen, wenn man sie im einzelnen prüft, d. h. wenn man die einzelnen philosophischen Disziplinen daraufhin untersucht, ob sie wirklich Erkenntnisse enthalten, welche geeignet sind, dem Pädagogen den Weg, welcher zum Ziele führt, zu weisen. Es ist eine äusserst reizvolle Aufgabe, die philosophischen Disziplinen einmal unter diesem Gesichtspunkte zu betrachten, und sich zu vergegenwärtigen, was eine jede an Erkenntnissen, welche für die Pädagogik fruchtbar zu machen sind, zu geben vermag. Wir wollen hier wenigstens andeuten, wie diese Aufgabe durchzuführen ist, indem wir dabei auf die Gedanken, welche Freytag in der oben erwähnten Schrift entwickelt, Bezug nehmen.

Wir beginnen diese Erörterung, indem wir zunächst unser Augenmerk auf denjenigen Teil der Philosophie lenken, welcher als Logik und Erkenntnistheorie zu bezeichnen ist. Wir betrachten hier Logik und Erkenntnistheorie als eine Einheit, was zweifellos möglich und unserer Auffassung nach auch zweckmässig ist.

Freytag betont, dass gerade in der Logik sich Einsichten finden, welche für den Pädagogen von grösstem Werte sind. Er weist in diesem Zusammenhang auf eine Theorie hin, welche in der Pädagogik Pestalozzis von höchster Bedeutung ist; es ist das die Unterscheidung dunkler Anschauungen und deutlicher Begriffe. Es dürfte nicht leicht sein festzustellen, auf welchem Wege Pestalozzi zu dieser Theorie gekommen ist; aber das lässt sich nicht bestreiten, dass diese Theorie der Leibniz-Wolffschen Logik angehört.

Wir möchten diese Gelegenheit benützen, um zu zeigen, dass auch eine Theorie, welche der modernen Logik angehört, sich für pädagogische Zwecke fruchtbar machen lässt. Als moderne Logik bezeichnen wir die mathematische Logik, und dabei haben wir insbesondere das System vor Augen, welches der englische Philosoph Russell ausgebildet hat. Russell hat eine eigenartige Urteilslehre entwickelt, welche in Gegensatz steht zu der Lehre der älteren Logik. Das wesentliche der neueren Lehre besteht darin, dass die fundamentale Bedeutung erkannt wird, welche den „Einzelurteilen“ zukommt. Dabei verstehen wir unter Einzelurteilen Sätze, welche von einem einzelnen Gegenstand, einem Individuum, etwas aussagen, also Sätze wie: „2 ist eine Primzahl“ und „König Oedipus ist eine Tragödie des Sophokles“. Den Einzelurteilen stellen wir die „Urteile höherer Stufe“ gegenüber; zu den Urteilen höherer Stufe zählen wir Sätze wie: „Es gibt eine gerade Primzahl“ und „Alle griechischen Tragödien behandeln Stoffe, welche der Sage angehören“. Nach der Theorie Russells beruht nun Sinn und Bedeutung der Urteile höherer Stufe auf der Beziehung, in welcher sie zu bestimmten Gruppen von Einzelurteilen stehen; deshalb können die Urteile höherer Stufe gedanklich nicht erfasst werden, ohne dass die Einzelurteile, zu welchen sie in Beziehung stehen, gedacht werden. Wenn etwa der Sinn des Satzes: „Es gibt eine gerade Primzahl“ erfasst werden soll, so ist das nur möglich, indem man an das Einzelurteil „2 ist eine gerade Primzahl“ denkt; und wenn der Sinn des Satzes „Alle griechischen Tragödien behandeln Stoffe, welche der Sage angehören“ aufgefasst werden soll, so muss man dabei Einzelurteile wie „Elektra ist eine griechische Tragödie, welche einen Stoff der Sage behandelt“ und „Antigone ist eine Tragödie eben dieser Art“ gegenwärtig haben. Das Verhältnis, welches zwischen den Urteilen höherer Stufe und den Einzelurteilen besteht, kann man sich veranschaulichen, indem man sagt: Die Urteile höherer Stufe sind Papiergeld, deren Deckung die Einzelurteile sind; und wie Papiergeld ohne Deckung nur scheinbar Geld ist, so sind Urteile höherer Stufe, hinter denen keine Einzelurteile stehen, nur scheinbar Erkenntnisse. Und nun ist es leicht zu sehen, in welcher Weise die Urteiltstheorie Russells für die Pädagogik fruchtbar zu machen ist. Es lässt sich nicht bezweifeln, dass die Sätze höherer Stufe etwas sind, was für das entwickelte menschliche Denken von höchster Bedeutung ist; und man kann wohl sagen, dass sich das wissenschaftliche Denken im wesentlichen in Urteilen höherer Stufe vollzieht. Daraus folgt, dass es ein Ziel der Erziehung ist, auf das

geistige Erfassen derartiger Inhalte hinzuführen. Wenn aber der Pädagoge diese Führung übernehmen soll, dann muss er über die Eigenart der Sätze höherer Stufe im klaren sein; er muss wissen, dass das geistige Erfassen eines Satzes höherer Stufe nur dann möglich ist, wenn beim Denken dieses Satzes dem Geiste gewisse Einzelurteile gegenwärtig sind.

Eine zweite philosophische Disziplin, welche der Pädagogik als Grundlage zu dienen hat, ist die Ethik. Auch hier wollen wir an einem Beispiel zeigen, dass Theorien, welche der gerade ins Auge gefassten philosophischen Disziplin angehören, für die Pädagogik fruchtbar zu machen sind. Eines der Grundprobleme der Ethik ist die Frage, in welcher Weise diejenigen Charaktereigenschaften des Menschen, welche für die ethische Wertung von Bedeutung sind, entstehen. Schon in der Ethik des Aristoteles, welche als die älteste Darstellung dieser Wissenschaft gelten kann, findet sich ein Versuch, dieses Problem zu lösen. Nun gilt die Bildung eines bestimmten Charakters, nämlich eines Charakters, welcher von ethischen Gesichtspunkten aus als gut gewertet wird, als ein Ziel der Erziehung; also wird eine Theorie, die erkennen lässt, auf welchem Wege ein derartiger Charakter sich bildet, für die Pädagogik von Bedeutung sein; und solche Theorien fallen, wie wir eben erkannt haben, ins Gebiet der Ethik.

Als dritte philosophische Theorie nennen wir die Ästhetik; und auch diese Wissenschaft enthält Theorien, welche für die Pädagogik von höchster Bedeutung sind. Ehe wir dies zu begründen versuchen, indem wir auf das Wesen ästhetischer Theorien eingehen, wollen wir hier auf eine historische Tatsache hinweisen, welche zu Gunsten unserer Auffassung spricht. Die älteste Poetik, welche wir besitzen, ist in einer Schrift Platons, im „Staat“, enthalten. Im platonischen Staat werden die Probleme der Erziehung in sehr eingehender Weise behandelt; und im Zusammenhang mit diesen Problemen wird eine Theorie der Dichtkunst entwickelt. Es wird nämlich die Frage aufgeworfen, welche Dichtungen der heranwachsenden Jugend darzubieten sind; und um diese Frage lösen zu können, muss man versuchen, über Wesen und Wirkung der einzelnen Dichtungsarten ins klare zu kommen. Wir dürfen also sagen: Der Tatsache, dass die Pädagogik ästhetischer Theorien bedarf, verdankt die Ästhetik ihre Entstehung.

Wenn wir nun aber ein Verständnis dafür gewinnen wollen, dass in der Tat die Ästhetik von grundlegender Bedeutung für die Pädagogik ist, so müssen wir unsere Aufmerksamkeit auf den sachlichen Gehalt ästhetischer Theorien lenken. Die Ästhetik hat die Aufgabe, gewisse Tatsachen des geistigen Lebens festzustellen. Versucht man es, die Tatsachen, welche den Gegenstand der Ästhetik bilden, aus der weit umfassenderen Gruppe von Tatsachen des geistigen Lebens überhaupt herauszuheben, so wird dies kaum anders möglich sein, als indem man die Begriffe des Schönen und der Kunst verwendet. Die Ästhetik, so möchten wir sagen, ist die Wissenschaft von denjenigen Tatsachen des geistigen Lebens, welche zum Reiche des

Schönen und der Kunst in Beziehung stehen; welcher Art diese Beziehung ist, kann hier nicht untersucht werden. Die Bedeutung, welche der Ästhetik für die Pädagogik zukommt, beruht nun darauf, dass die Tatsachen, welche die Ästhetik untersucht, im Hinblick auf das gesamte geistige Leben eines Menschen von überragender Wichtigkeit sind. Da der Pädagoge sein Ziel ohne Kenntnis der Gesetze des geistigen Lebens nicht erreichen kann, und da die ästhetischen Gesetze zu den bedeutsamsten Gesetzen dieses Gebietes gehören, so ist die Kenntnis der ästhetischen Gesetze für den Pädagogen von hohem Wert.

Wir sind hier von dem Gedanken ausgegangen, dass die Tatsachen, welche die Ästhetik untersucht, mit Rücksicht auf das gesamte geistige Leben eines Menschen von hoher Bedeutung sind; auf diesen Gedanken möchten wir nun noch näher eingehen und so die von uns vertretene Auffassung begründen.

Zu den machtvollsten ästhetischen Eindrücken, welche der Mensch empfangen kann, zählen wir den Eindruck, welchen die Aufführung einer hochwertigen Tragödie im Zuschauer zu erwecken vermag. Dabei denken wir uns den Begriff der Tragödie so bestimmt, dass darunter einerseits griechische Stücke wie der sophokleische „König Oedipus“, anderseits Stücke moderner Dichtung wie „Hamlet“ fallen. Sicherlich ist es kein Zufall, dass gerade die Tragödie seit alten Zeiten so gern zum Gegenstand philosophischen Nachdenkens gemacht worden ist; wir sehen darin eine Bestätigung unserer Annahme, dass das Erlebnis der Tragödie eines der machtvollsten ästhetischen Erlebnisse ist. Die Theorie der Tragödie hat nun zweierlei zu leisten; sie hat einerseits den Eindruck zu analysieren, den wir als das Erlebnis der Tragödie bezeichnen können, und sie hat anderseits zu erforschen, welche Bedeutung diesem Eindruck für das gesamte geistige Leben eines Menschen zukommt. Schon Platon hat den Versuch gemacht, eine Theorie der Tragödie zu schaffen, welche den beiden Forderungen, die an eine solche Theorie zu stellen sind, genügt. Er kam zu der Meinung, dass die psychische Nachwirkung des Eindruckes, welcher durch eine Tragödie erweckt wird, eine verderbliche sei. Die platonische Auffassung lässt sich etwa in folgenden Worten zum Ausdruck bringen: Indem derjenige, welcher der Aufführung einer Tragödie als Zuschauer beiwohnt, sich dem Gefühle des Mitleids, welches durch das Leid des tragischen Helden geweckt wird, hingibt, wird in ihm die Tendenz, die Gefühle des Schmerzes niederzuhalten oder doch zu mässigen, geschwächt, und aus diesem Grunde wird er dann, wenn ihn späterhin eigenes Leid trifft, sich weniger standhaft erweisen, als er es sonst getan hätte. Dass Platon damit die Bedeutung, welche dem Erlebnis der Tragödie zukommt, richtig eingeschätzt habe, möchten wir freilich nicht annehmen; man darf ja auch nicht erwarten, dass dieses schwierige Problem, als es zum erstenmal gestellt wurde, schon seine endgültige Lösung finden konnte; aber darin, meinen wir, hat Platon doch richtig gesehen, dass er die psychische Nachwirkung, welche mit dem Erlebnis

der Tragödie verknüpft ist, als eine tiefgehende betrachtete. Hat man das Problem, welches wir hier mit Rücksicht auf die Tragödie gestellt haben, in seiner Tiefe erfasst, so wird man sich der Einsicht nicht verschliessen können, dass die Ästhetik in der Tat auf Tatsachen gerichtet ist, die Bedeutung haben für das gesamte geistige Leben des Menschen.

Der Gesamtheit philosophischer Disziplinen, welche wir bis dahin aufgezählt haben, können wir diejenige Wissenschaft gegenüberstellen, welche als Psychologie bezeichnet wird. Dass die Psychologie zu den Wissenschaften gehöre, welche die theoretische Grundlage der Pädagogik darstellen, ist eine Tatsache, welche kaum je bestritten worden ist; wir dürfen uns darum damit begnügen, hier auf diese Tatsache hinzuweisen.

Dagegen tut sich nun noch eine Frage vor uns auf, die eingehendere Erörterung verlangt; das ist das Problem der Religionsphilosophie. Es fragt sich, wie die Aufgabe dieser Wissenschaft zu bestimmen ist, und ob auch sie zu den Grundlagen der Pädagogik gezählt werden darf. Die Erörterung, welche diese Probleme in der oben genannten Schrift Freytags finden, ist höchst eigentümlicher Art; sie wird demjenigen, welcher meint, dass in Kants Kritik der reinen Vernunft das letzte Wort über die Metaphysik gesprochen sei, befremdlich erscheinen; aber wir glauben, dass hier eine Denkweise zum Ausdruck gelangt, die es wohl verdient beachtet zu werden.

Unter Religionsphilosophie verstehen wir eine Wissenschaft, deren Gegenstand das religiöse Erlebnis ist. Um nun aber von hier aus ein Verständnis für die Probleme der Religionsphilosophie zu ermöglichen, müssen wir es wagen, das religiöse Erlebnis in bestimmter Weise zu charakterisieren. In dem geistigen Vorgang, welcher als religiöses Erlebnis bezeichnet wird, ist etwas enthalten, was diejenigen Eigentümlichkeiten hat, welche nach der Auffassung der Logik für das Urteil charakteristisch sind. Wir behaupten keineswegs, dass das religiöse Erlebnis lediglich in Urteilen bestehe; aber wir behaupten, dass die Grundlage des religiösen Erlebnisses etwas sei, was urteilsartigen Charakter hat. Wir glauben an dieser Auffassung festhalten zu dürfen, wengleich wir wissen, dass sie nicht unbestritten ist. Auf Grund dieser Auffassung sind wir berechtigt, von einem religiösen Denken zu sprechen; mit diesem Ausdruck bezeichnen wir denjenigen Bestandteil des religiösen Erlebnisses, welcher urteilsartigen Charakter zeigt. Da die Philosophie das Reich des Denkens zu erforschen strebt, so wird sie ihr Augenmerk auch auf die religiösen Gedanken richten: ja man kann sagen, dass ein Gedanke, welcher ursprünglich dem religiösen Erleben angehört oder doch in den engsten Beziehungen zu den religiösen Gedanken steht, das philosophische Denken aufs nachhaltigste angeregt hat; das ist der Gedanke, welcher sich ausdrückt in dem Satze: „Es ist ein Gott“. Indem man versuchte, über die Bedeutung dieses Satzes ins klare zu kommen, wurde man auf die allgemeine Frage geführt, welches die Bedeutung eines Existenzialsatzes sei, und kam damit auf eines der

tiefsten Probleme der Logik. Und hier zeigt sich nun ein Zusammenhang, welcher zwischen der Logik, der grundlegenden philosophischen Wissenschaft, und der Religionsphilosophie besteht. Da die Religionsphilosophie menschliche Gedanken bestimmter Art deuten will, und da die Logik die allgemeinen Regeln für die Deutung menschlicher Gedanken aufstellt, so wird die Religionsphilosophie Anwendungen logischer Regeln zu bieten haben. Wie Existenzsätze zu deuten sind, das ist eine Frage, welche in der mathematischen Logik ihre Antwort findet; deshalb wird man eine Regel der mathematischen Logik zur Anwendung bringen müssen, wenn man erklären will, was der Satz „Es ist ein Gott“ bedeutet.

Aber die Philosophie versucht nicht nur den Sinn religiöser Gedanken zu erfassen, sondern sie stellt auch die Frage nach dem Wahrheitsgehalte dieser Gedanken. In der vorkantischen Philosophie herrschte die Auffassung vor, dass sich zwar nicht alle, aber doch einige religiöse Gedanken als wahr erweisen lassen; insbesondere nahm man an, dass der Satz „Es ist ein Gott“ beweisbar sei. Alle grossen Philosophen des 17. Jahrhunderts sind Vertreter dieser Auffassung; wir nennen Descartes, Spinoza, Leibniz und Locke. Es ist eine merkwürdige Tatsache, dass hier Locke, der Begründer des Kritizismus, ebenso geurteilt hat wie diejenigen, welche von den Kritizisten als Dogmatiker bezeichnet werden; in dem Versuch über den menschlichen Verstand sagt Locke ausdrücklich, dass unser Wissen um die Existenz Gottes demonstrativer Art sei. Die kritische Philosophie Kants hat hier eine tiefgehende Umwälzung gebracht. Kant vertritt die Auffassung, dass sich der Mensch nicht auf wissenschaftlichem Wege zu Einsichten metaphysischer Art erheben könne. In Übereinstimmung damit steht es, wenn Kant den Satz „Es ist ein Gott“ als unbeweisbar hinstellt; denn wenn man diesen Satz beweisen könnte, so könnte man auf wissenschaftlichem Wege zu metaphysischen Erkenntnissen gelangen. Die Theorie, welche Kant vertritt, kann hier etwa in folgender Weise ausgedrückt werden: Über den Wahrheitsgehalt religiöser Gedanken lässt sich auf wissenschaftlichem Wege nichts entscheiden.

Man ist heute wohl zu sehr geneigt, der kantischen Theorie anderen Möglichkeiten gegenüber den Vorzug zu geben; und wir möchten es hier betonen, dass die Philosophie nur gewinnen kann, wenn die anderen Möglichkeiten wieder einmal ernstlich durchdacht werden. Wenn man sich nun aber eine Auffassung zu eigen macht, welche der kantischen entgegengesetzt ist, so liegt es in der Natur der Sache, dass man in gewisser Hinsicht an die vorkantische Philosophie wieder anknüpft. Und in diesem Sinne sind die Erörterungen religionsphilosophischer Probleme in der Schrift Freytags gehalten; es kommen darin Tendenzen zur Geltung, welche sicherlich nicht in der Richtung des Kantianismus, sondern weit eher in der Richtung der Philosophie von Leibniz liegen.

Nachdem wir angedeutet haben, welcher Art die Probleme der Religionsphilosophie sind, treten wir an die Frage heran, ob auch die

Religionsphilosophie als eine Grundlage der Pädagogik zu betrachten ist, und diese Frage glauben wir mit Ja beantworten zu können. Insbesondere ist nach unserer Auffassung die Frage nach dem Wahrheitsgehalte religiösen Denkens für die Pädagogik von höchster Bedeutung. Diese Auffassung begründen wir in folgender Weise.

Es ist eine Tatsache von fundamentaler Bedeutung, dass für den Menschen das Wissen besser ist als das Nichtwissen und der Irrtum. Wir sind uns dessen wohl bewusst, dass wir damit einen Satz aussprechen, der nicht leicht zu deuten und auch nicht leicht zu begründen ist; trotzdem glauben wir, diesen Satz hier in der Art eines Grundsatzes hinstellen zu dürfen. Aus diesem Grundsatz ergibt sich nun, dass es für die Pädagogik nicht gleichgültig sein kann, wie das religiöse Denken mit Rücksicht auf seinen Wahrheitsgehalt zu beurteilen ist. Barth versucht in dem schon mehrfach erwähnten Werke den Religionsunterricht zu rechtfertigen, indem er sagt: „Da die Erziehung die Fortpflanzung der Gesellschaft ist, so musste sie notwendigerweise die jeweiligen religiösen Ideen der Gesellschaft auf den Nachwuchs übertragen.“ Gewiss haben konservative Tendenzen auf geistigem Gebiet ihre Berechtigung; aber es genügt denn doch nicht zur Rechtfertigung des Religionsunterrichtes, dass man sagt: Was die ältere Generation glaubt, das soll auch die jüngere glauben. Der Pädagoge wird sich die Frage vorlegen müssen, welchen Wert das religiöse Denken für das Leben eines Menschen hat, und das wird ihn mit Notwendigkeit auf die Frage führen, welches der Wahrheitsgehalt dieser Gedanken sei; denn die Wahrheit ist eine Eigenschaft, welche für den Wert eines Gedankens von entscheidender Bedeutung ist.

Man darf natürlich nicht annehmen, dass die Religionsphilosophie auf der gegenwärtigen Stufe imstande sei, eine einfache und unanfechtbare Lösung ihres Hauptproblems, der Frage nach dem Wahrheitsgehalt des religiösen Denkens, zu geben; und man wird auch nicht annehmen dürfen, dass sich hier in absehbarer Zeit eine fundamentale Umwandlung vollziehen werde. Aber das bedeutet doch nicht, dass die geistige Arbeit, welche auf diesem Gebiete geleistet worden ist, in keiner Weise für die Pädagogik fruchtbar gemacht werden könnte. Die Pädagogik steht vor der Notwendigkeit, eine Entscheidung darüber zu geben, wie sich der Erzieher dem religiösen Denken gegenüber zu verhalten habe. Selbst wenn die Pädagogik die Entscheidung geben sollte, der Erzieher dürfe das religiöse Denken des Zöglings weder anregen noch hemmen, so wäre das eine Entscheidung, die auf ein Wissen begründet sein müsste.

Die Erörterungen, welche wir hier durchgeführt haben, zeigen, dass eine jede philosophische Disziplin Erkenntnisse in sich schliesst, welche für die Pädagogik fruchtbar zu machen sind; es hat sich damit bestätigt, dass die gesamte Philosophie als Grundlage der Pädagogik zu betrachten ist.