

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 12 (1926)
Heft: 3

Artikel: Ein neues Bildungsideal?
Autor: Borr, Carl
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-524919>

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: 30.03.2025

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

Schweizer-Schule

Wochenblatt der katholischen Schulvereinigungen der Schweiz
Der „Pädagogischen Blätter“ 33. Jahrgang

Für die Schriftleitung des Wochenblattes
J. Trogler, Prof., Luzern, Villenstr. 14, Telephon 21.66

Inseraten-Aannahme Druck und Versand durch die
Graphische Anstalt Otto Walter A.-G. · Olten

Beilagen zur Schweizer-Schule
Volkschule · Mittelschule · Die Lehrerin · Seminar

Abonnements-Jahrespreis Fr. 10.—, bei der Post bestellt: Fr. 10.20
(Chez Vb 92) Ausland Portoaufschlag
Inertionspreis nach Spezialtarif

Inhalt: Ein neues Bildungsideal? — Ueber die rationelle Gestaltung des Unterrichts — Heiterkeit und Erziehung — Verkehrsproblem und Schule — Schulnachrichten — Bücherschau. — Beilage Die Lehrerin Nr. 1

Ein neues Bildungsideal?

Dr. P. Carl Borr, Lusser, Altdorf.

Je und je haben innerlich noch unabgeklärte Zeiten, in denen gewaltfame Umwälzungen mit ihren unabsehbaren Begleiterscheinungen auf allen Gebieten menschlicher Lebensgestaltung gebieterisch eine Neuorientierung des Denkens und Handelns forderten, ihre Propheten gehabt. Auch unsern Tagen fehlen sie nicht. Wir meinen damit nicht die vorlauten Propheten des unmittelbar bevorstehenden Weltendes — eine Erscheinung, die man mit Prof. Dr. R. Herberich (Chiliasmus und moderne Weltuntergangspanthasen, Hochland, Mai 1925, S. 247—249) am besten durch das Gefühl des Zusammenbruches und des inneren Widerspruches in der Persönlichkeit dieser Pseudopropheten erklärt — sondern jene hervorragenden Männer, die vom Standpunkte einer überragenden, universonellen Wissenschaft und Zeiteinschau aus, geschichtliche Weiterentwicklungen der gegebenen Lage vorausbestimmen suchen. —

Als Pessimist trat unter ihnen Oswald Spengler auf und schrieb vom Untergang des Abendlandes; optimistisch urteilt eine Großzahl von Freunden und Anhängern der verschiedensten Kulturgebiete harmonisch in sich einenden christlichen Philosophie und spricht von einem Wiederaufleben, Wiedererstarken und Wiederallgemeinwerden dieser religiös-sittlich orientierten Kultureinheit. Die Vertreter beider Anschauungen berufen sich dabei auf eine Reihe von beachtenswerten Erscheinungen unserer Tage. Die einen verweisen indessen mehr auf das allseitige Versagen dessen, was in der „großen Welt“ anhin als unerschütterlich, für eine

Ewigkeit begründet gegolten; die andern beachten vorab das neue Leben, das aus den Ruinen des Alten machtvoll sprießt und blüht. Sie weisen hin auf das nunmehr im religiösen, sittlichen, wissenschaftlichen, künstlerischen, ja selbst politischen Leben so mächtig gewordene Elementarverlangen, zurückzugreifen auf jene großen, imponierenden Lebensformen, die jenseits einer leichten Aufklärung mit ihrem unabhängigen und doch so voreingenommenen Raisonnement, jenseits blendender und verblendeter Erscheinungen einer mit ihrer Vorzeit wenig zusammenhängenden Renaissance sich kraftvoll entfaltet und, dank eines mehr oder weniger schroffen Bruches mit der Vergangenheit, doch nicht in ihrer ganzen Kraft und Energiefülle sich auswirken konnten in der Zeit denkschwächerer, lebenslustigerer, diesseitsgerichteter Epigonen. Sie verweisen auf den Heißhunger, mit dem neuestens wissenschaftliche Erhebungen aus der lange mit Ausdauer verneinten Welt des Mittelalters verlangt und verschlungen werden, ganz im Gegensatz zu dem in vielen Kreisen noch immer, früher aber ausschließlicher bewahrten Sage: catholica non leguntur, katholische Geisteserzeugnisse beachtet man nicht.

Unter den Propheten, welche diese Wendung der Dinge anerkennen, z. T. nicht ohne Mißmut, ragt jüngst der bereits vielbesprochene deutsche Philosoph Max Ferd. Scheler hervor. Dieser veröffentlichte kürzlich eine Schrift „Die Formen des Wissens und die Bildung“ (Friedrich Cohen in Bonn, 1925), in welcher er dem Abendlande ein

neues Bildungsideal verkündet, dessen gedrängte Darlegung und Kritik auch die Leser der „Schweizer-Schule“ interessieren dürfte. Zwar beschlägt die Scheler'sche Idee nicht zuerst und unmittelbar das Gebiet der Volksschule, wohl nicht einmal in erster Linie das der Mittelschule, aber nach dem scholaistischen Satz: terminus dat speciem motus, das Ziel bestimmt die Art der Hinbewegung auf dasselbe, müßte ein grundstürzend neues Bildungsideal doch auch die Bildungsarbeit auf der unteren und mittleren Stufe entscheidend beeinflussen, zumal wenn es sich, wie Scheler meint, um eine prinzipiell neue Einstellung zu den Bildungs- und Erziehungsaufgaben gegenüber dem neu aufwachsenden Geschlecht, ja der gesamten abendländischen Gesellschaft überhaupt handelte.

Die Darlegung der Gedanken Schelers soll uns nicht bloß zu einer negativen Kritik, sondern auch zu einer erneuten, freudigen Anerkennung unserer alten katholischen Bildungsideale führen.

I.

Vorerst spricht sich Scheler über die Grundtendenzen in der geistig-kulturellen Bewegung der Gegenwart aus, wie es etwa kürzlich der Bonner Universitätsprofessor Oskar Walz (Die Geistesströmungen des 19. Jahrhunderts) oder auch J. M. Berweyen (Religion und Kultur) getan, wobei seine Analogien und Werturteile freilich nicht immer volle Objektivität beanspruchen. Immerhin konstatiert er einen entschieden kirchlich-religiösen Stimmungsumschlag bei weiten Kreisen des Volkes und der Vertreter höherer Bildung. „In Deutschland,“ so gesteht er mit Bitterkeit, „dessen fachwissenschaftlich ernste, edle und freie Universitäten bisher eine erfreuliche Bruchfestigkeit und Nackenstarre gegen sogenannte ‚Volkswegungen‘ und ihre Ideologien an den Tag legten, haben wir das merkwürdige Phänomen zu beachten, daß eine Revolution — gegen die Gewohnheit aller echten Revolutionen der Neuzeit — die Macht der römischen Kirche ganz bedeutend gestärkt hat, bis in unsere Tage zum Bayrischen Konkordat mit seinen neuen Bindungen der Schule und selbst der Universität und ähnlichen Verträgen, die wir auch in Preußen zu erwarten haben. Ein wenig würdiger Trieb nach Unterwerfung, Rettung, Vergung der Seele in ein schönes, stilvolles System, ‚ein Gehäuse‘, wie Karl Jaspers es treffend nennt, — ob es auch wahr und wirklichkeitsangemessen sei, fragt die romantisierende Jugend der neukatholischen Bewegung kaum — hat erhebliche Teile einer nicht unedlen Jugend erfaßt, als wollte man bei einem Erdbeben in dasjenige Haus flüchten, das am längsten den Stürmen der Zeit in Europa getrotzt . . .“

Ist schon in diesem Ausdruck das Wahre mit falscher Auffassung gründlich gemischt, so wird Scheler, der sonst intellektuell hochstehende Wissen-

schaftler, geradezu unbegreiflich kritiklos, wenn er das russische Bücherverbot, das die beiden Testamente, den Koran, den Talmud, sämtliche Philosophen von Thales bis J. G. Fichte und alle Bücher mit dem Namen Gottes beschlägt, in Parallele setzt zu dem „index librorum prohibitorum“, zum Katalog der glaubens- und sittenfeindlichen Bücher der katholischen Kirche. In Italien beanstandet er die Komplimente der politischen Führer gegen den Vatikan, in Spanien findet er die Universitäten, die sich kürzlich mehr vom lastenden Einfluß politischer Parteien emanzipierten, „im härtesten Daseinskampfe mit einem anmaßenden Klerikalismus“, in Deutschland sind ihm die „katholischen Weltanschauungsprofessuren“ zuwider, in Amerika die weitgehende Bekämpfung der Deszendenztheoretiker.

Hält Scheler durch derartige Erscheinungen zusammen mit der fortschreitenden Demokratisierung und Massenwirkung wahre höhere Geistesbildung für gefährdet, so sieht er andererseits gerade darin auch einen dringenden Aufruf zu intensivster Höherbildung, aber auch zu einer Ausweitung des Bildungsideals auf Gebiete, deren auch moderne Menschen nicht mehr verlustig sein wollen. Es handelt sich im neuen Bildungsideal des Abendlandes um die Aufnahme theoretisch und praktisch ernst genommener sittlicher und religiöser Grundelemente, die das allherrschende „Werden“ wesentlich mitbestimmen sollen: „Ich glaube, es gibt drei oberste Werdensziele, denen Wissen dienen kann und dienen soll: Erstens dem Werden und der Entfaltung der Person, die ‚weiß‘ — das ist ‚Bildungswissen‘. Zweitens dem Werden der Welt und dem zeitfreien Werden ihres obersten Soseins- und Daseinsgrundes selbst, die erst in unserem menschlichen Wissen und jedem möglichen Wissen zu ihrer eigenen Werdensbestimmung kommen, oder doch zu etwas, ohne das sie ihre Werdensbestimmung nicht erreichen könnten. Dieses Wissen um der Gottheit willen heiße ‚Erlösungswissen‘. Und es gibt drittens das Werdensziel der praktischen Beherrschung und Umbildung der Welt für unsere menschlichen Ziele und Zwecke — jenes Wissen, das der sogenannte Pragmatismus sehr einseitig, ja ausschließlich nur im Auge hat. Das ist das Wissen der positiven ‚Wissenschaft‘, das Herrschafts- oder ‚Leistungswissen‘.“ (S. 32 f.)

Die Rangordnung zwischen diesen drei obersten Werdezielen zur Einheit des Bildungsideals aber charakterisiert Scheler wiederum selbst: „Vom Beherrschungswissen, das der praktischen Veränderung der Welt und den möglichen Leistungen dient, durch die wir sie verändern können, geht die Wegrichtung des Zieles zum ‚Bildungswissen‘, durch das wir das Sein und Sosein

der geistigen Person in uns zu einem Mikrokosmos erweitern und entfalten, indem wir an der Totalität der Welt, wenigstens ihren strukturellen Wesenszügen nach, in der Weise unserer einmaligen Individualität Teilhabe zu gewinnen suchen. Und vom ‚Bildungswissen‘ geht die weitere Begrüchtung zum ‚Erlösungswissen‘, d. h. zu dem Wissen, in dem unser Personkern an dem obersten Sein und Grund der Dinge selbst Teilhabe zu gewinnen sucht, respektive ihm solche Teilhabe durch den obersten Grund selbst zuteil wird . . .“ (S. 33). Die Teilnahme an diesen drei Wissenszielen durch die bisherigen Kulturkreise sei nun eine einseitige. Das Abendland hätte sich nach Ausweis seiner neuesten Geschichte zugleich mit seinen Kulturannexen (Amerika etc.) in fortschreitendem Maße fast nur auf das Leistungswissen in der Form der arbeitsteiligen positiven Fachwissenschaften systematisch verlegt und zwar mit spezieller Beziehung auf die bloß äußere Natur. „Die innere Lebens- und Seelentechnik aber, d. h. die Aufgabe, die Macht und Herrschaft des Willens und durch ihn des Geistes marginal auch über die Vorgänge des psychophysischen Organismus auszudehnen . . . trat gegen den Beherrschungszweck der äußern und toten Natur . . . gewaltig zurück“ (S. 34). Erst in letzter Zeit machen sich entgegengesetzte Tendenzen im Sinne einer Erweiterung der Machtgewinnung auch über sich selbst mehr bemerkbar. Anders in den asiatischen Kulturen, die „gerade in der Pflege des Bildungs- und Erlösungswissens“ einen gewaltigen Vorsprung besitzen. Das philosophische Bildungswissen war dagegen der Anteil vorzüglich der griechischen Kultur. — Wie stellt sich nun das neue Bildungsideal zu diesen Voraussetzungen?

Scheler sagt es uns zusammenfassend: „Haben nun die großen Kulturkreise in ihrer bisherigen Geschichte die drei Arten des Wissens je einseitig entwickelt — so Indien das Erlösungswissen und die vitalseelische Technik der Machtgewinnung des Menschen über sich selbst, China und Griechenland das Bildungswesen, das Abendland seit dem Beginn des 12. Jahrhunderts das Arbeitswissen der positiven Fachwissenschaften —, so ist nunmehr die Weltstunde gekommen, da sich ein Ausgleich und zugleich eine Ergänzung dieser einseitigen Richtungen des Geistes anbahnen muß. Unter dem Zeichen dieses Ausgleiches und dieser Ergänzung, nicht unter dem Zeichen einer einseitigen Verwerfung der einen Wissensart gegenüber den anderen, und nicht einer ausschließenden Pflege des jedem Kulturkreise historisch „Eigentümlichen“, wird die Zukunft der Geschichte menschlicher Kultur stehen . . . Auch die „humanistische“ Idee des Bil-

dungswesens . . . muß sich der Idee des Erlösungswissens noch unterordnen und in letzter Abzweckung ihr noch dienen. Denen alles Wissen ist in letzter Linie von der Gottheit — und für die Gottheit.“

II.

Welche Stellung sollen wir dieser Scheler'schen Auffassung gegenüber beziehen? Ich meine, wir haben nicht bloß zu tadeln, sondern auch zu loben, aber bei aller Originalität des Gebotenen doch die ernstliche Frage aufzuwerfen: Handelt es sich hier in der Tat um ein neues Bildungsideal? Mag Scheler ist den Philosophen und weitesten Kreisen der Gebildeten kein Unbekannter mehr. Es gab eine Zeit, wo man glaubte, er möchte den Weg zu einer positiv christlichen, an Thomas von Aquin orientierten Philosophie finden. Noch heute geht er an scholastischen Werken, wie P. Gredts *Elementa philosophiae aristotelico-thomisticae*, auf die er durch Cavelti-Baur, *Grundriß der Philosophie*, aufmerksam geworden, nicht achtlos vorüber. Schon manch tiefer Gedanke der Großen unserer katholischen Vorzeit ist durch ihn aufgegriffen und modernen Menschen erträglich, ja mundgerecht gemacht worden. Die Wirkung der machtvoll vorstoßenden *philosophia perennis* zeigt sich auch in seinen Werken — wie sehr er sich auch dagegen verwahren möchte. In der hier besprochenen Veröffentlichung über „die Formen des Wissens und die Bildung“ scheint er uns nun freilich recht fern zu stehen — und ist uns vielleicht doch näher, als er selber glaubt. Denn das Wesentliche, was er uns in modernster Aufmachung bietet, mutet uns nicht so ganz neu an. Ja, wir möchten beinahe behaupten, es sei eine alte katholische Erzieher- und Jugendbildnerwahrheit, daß die verschiedenen Formen des Wissens, das fachlich-zünftige, das universell bildende, das seelisch-ethische und das „Erlösungswissen“ zur Einheit wahrer Bildung in Harmonie der Theorie und Praxis zusammengehen müßten. Wir möchten bei aller Freude darüber, daß eine moderne Welt sich geneigt zeigt, aus der Einseitigkeit des Wissens herauszutreten und Sitte und Religion mitaufzunehmen in ihr Bildungsideal von morgen, sie daran erinnern, daß sie sich dabei bloß auf ein altes Erbgut besinnt, das wir — obzwar schwer unter der Einseitigkeit moderner Forderungen leidend — nie verlassen, das der katholischen Schule geläufig geblieben. Deshalb das Fragezeichen, das wir dem Titel dieser Arbeit „Ein neues Bildungsideal?“ beisetzen.

Zum Beweise unserer Behauptung, daß es sich im Scheler'schen Bildungsideal der Zukunft, in welchem die Beziehung des Erlöserwissens und der Ausgleich zwischen diesem und dem Fach- und Bildungswissen charakterisierend sind, für uns nicht

um ein tatsächlich neues Ideal handelt, genügt es aber, irgend eine Didaktik oder auch Pädagogik aufzuschlagen, die den gemeinschaftlichen Standpunkt konsequent vertritt. Daß das religiös-sittliche Wissen, theoretisch und praktisch sich auswirkend, seit der Zeit der ersten kirchlichen Didaktiker im unbestrittenen Mittelpunkt des Bildungsinteresses stand, ist eine zu bekannte Wahrheit, als daß sie eingehender Nachweise aus der Patristik bedürfte. Seit Aristides von Athen, der den Abschluß aller Erkenntnis, ja alles Seins in der Gottesidee der Christen findet, über den Philosophen und Märtyrer Justin, Tatian den Märtyrer, Athenagoras von Athen, Theophilus von Antiochien, Minucius Felix zu Klemens von Alexandrien und Origenes, Tertullian, Laktanz und Athanasius zieht sich die ununterbrochene Reihe weiter bis auf Chrysostomus, Ambrosius, Prudentius, Hieronymus und Augustinus, und jedes Glied dieser goldenen Kette, jeder dieser Vertreter christlicher Wissenschaft und Bildung betont das religiöse Wissen als Mittelpunkt aller Bildung. Religiöses Wissen aber hieß im Christentum vorab Erlösungs- und Erlöserwissen. Wie die Inder „ihre Religionskunde Vedā, d. i. Wissen, und die aus ihr entspringenden Wissenschaften Vedāṅga, d. i. Vedāglieder, Gliedwissenschaft, mit treffender Hervorhebung des organischen Charakters dieses Entwicklungsprozesses“ nannten,* so kannten diese kirchlichen Schriftsteller ein Zentralwissen, an das alle anderen Wissenschaften sich angliedern mußten. Der Großteil von diesen Geistesführern altchristlicher Wissenschafts- und Bildungslehre sind aber zugleich Vertreter wahren Bildungswissens soweit, daß ihnen selbst übertriebener Platonismus und zuweit gehende Berücksichtigung der griechischen Philosophie vorgeworfen wurde. Kein Wunder, soll doch mehr wie einer von ihnen noch mit dem griechischen Philosophenmantel angetan herumgegangen sein. Das Erbe des Platonismus aber zeigte sich nicht zuletzt im Lehrplane, der wesentlich auf Unter- und Ueberordnung und gegenseitige Harmonisierung der Lehrstoffe angelegt war. Im Sinne eines Cicero kannten sie „das gemeinschaftliche Band, das den Betrieb aller edlen und menschenwürdigen Künste zur Einheit verknüpft“, besser selbst als der Vater dieses Wortes. Der hl. Augustin, von dem Grabmann **) sagt: „Die ganze Signatur des philosophisch-theologischen Forschens bis hinein in das 13. Jahrhundert ist vornehmlich von Augustinus bestimmt“ und „Auch die äußere Technik der scholastischen Methode, die Form und

Struktur des mittelalterlichen Wissenschaftsbetriebes konnte sich an augustiniischen Vorlagen und Vorbildern mannigfach orientieren,“ gibt uns in seiner Schrift „De doctrina christiana“, Ueber die christliche Lehre, sogar die Berührungspunkte des weltlichen und religiösen Wissens an. Nicht anders der bekannte Didaktiker des spätern Mittelalters, Hugo von St. Viktor im „Liber didascalus“ und der hl. Bonaventura in seiner „Zurückführung der Profanwissenschaft auf die Theologie“. Daß ein hl. Thomas, dessen Monumentalsumma als Hauptteile den Ausgang der Geschöpfe von Gott, deren Rückkehr und Christus, den Erlöser, als Weg bespricht, nicht anders lehrte und lehren konnte, geht aus den in seinem Sinne geschriebenen Abhandlungen und neuestens auch aus verschiedenen Zitaten bei Rektor Dr. P. K. Schmid, „Die menschliche Willensfreiheit“, Engelberg 1925, zur Genüge hervor.

So betrachtet, ist es unersichtlich, wie Scheler die Lehre vom Erlösungswissen und deren Verbindung mit dem Wissen von der sittlichen Erziehung im Bildungsideal des Abendlandes vermissen kann. Haben doch alle wahrhaft christlichen Schulen aller Zeiten, vorab alle katholischen Schulen, an diesem Bildungsideal zu wahrer Weisheit fortwährend und unerschütterlich festgehalten! Ist doch die Lehre vom religiös orientierten sittlich-wissenschaftlichen Erziehungs- und Bildungszweck in der Behandlung der „Grundzüge eines Bildungsideals“ bei D. Willmann Didaktik, 1909, S. 319 ff., als Selbstverständlichkeit vorgelegt!

Und doch können wir Scheler in etwa verstehen, daß er das Erlösungswissen und die vitalseelische Technik der Machtgewinnung über sich selbst im fernen Indien suchen geht.

Denn in der Tat hat die Bildung und ihr Ideal — zwar nicht „seit dem Beginn des 12.“ — aber doch in den spätern Jahrhunderten in der „großen Welt“ eine Richtung angenommen, die das Spezialistentum allein anerkennen zu wollen schien. In der Tat ist damals das Bildungsideal der überwiegenden Großzahl der Schulen außerhalb des katholischen Bekenntnisses überaus entleert, vereinselt und seines besten Gehaltes verlustig gemacht worden. So daß nun Scheler in der Tat recht bekommt und, vom neu-erwachten religiösen Bedürfnis der Zeit gedrängt, ein lobenswertes Unternehmen begann, da er auf das trostlose Manko des modernen Bildungsideals aufmerksam machte, täte er es bloß in einer etwas mehr Erfolg verheißenden Weise! Denn daß indisches, negatives, dem Nirwana zusteuern des Erlösungswissen das Heil der modernen Welt sein soll und kann, daran verzweifelte man schon zu Schopenhauers und Nietzsches Zeiten mit vollem Recht.

*) D. Willmann, Aus Hörsaal und Schulstube 1912, S. 83.

**) Die Gesch. d. scholast. Methode, I, 1909, S. 126.

Was also an dem Schelerschen Bildungsideal für die außerkirchliche Welt Originelles sein mag, für uns kann es nicht neu erscheinen, da ja bei uns auch das dritte Element, das Sachwissen, in Schule und Berufsvorbereitung reichlich vertreten, wenn auch glücklicherweise nicht einzig herrschend ist!

Eine Lehre aber soll uns die Schelersche Abhandlung über „die Formen des Wissens und die Bildung“ doch erteilen, daß wir nämlich unentwegt festhalten sollen an unserem alten durch Jahrhunderte bewährten Bildungsideal auf allen

Stufen der Schule und des Lebens, daß wir uns denselben von Herzen freuen, seinen hohen Anforderungen immer besser gerecht werden sollen. Trügen die Anzeichen nicht, so ist die Zeit nicht allzufern, wo es wegleitend werden soll nicht bloß für uns, sondern auch für eine weit abgeirrte, nach unerlöschlicher Wahrheit und unversieglichen Bildungsquellen schmachtenden Welt; ein Quader des Wiederaufbaues einer Weltanschauung im Sinn und Geist eines hl. Thomas, im Sinn und Geist der katholischen Kirche!

Ueber die rationelle Gestaltung des Unterrichts

Von dem lateinischen Worte ratio kommen zwei im Deutschen gangbare Ausdrücke: rational und rationell. Der erstere gibt das lateinische rationalis wieder, und für seine Anwendung sind die Bedeutungen: Vernunft, Schlußvermögen, welche ratio haben kann, bestimmend. Wir sprechen von rationalen Wissenschaften als solchen, die vorzugsweise schließend verfahren, wie dies bei der Mathematik, der Logik, der Metaphysik der Fall ist, im Gegensatz zu empirischen, d. i. vorzugsweise auf die Erfahrung gebauten, wie Geschichte, beschreibende Naturwissenschaften: Physik, Physiologie, die Psychologie u. a. angehören, bildet die Vermittlung beider Forschungszweige, von denen aber in gewissem Betracht jede beide Elemente vereinigt. Das andere Wort: rationell, ist durch das Französische: rationel, vermittelt, und für seine Anwendungen sind zwei andere Bedeutungen von ratio bestimmend: Grund, Rechenhaft. Ein rationelles Verfahren steht dem gewohnheitsmäßigen, der Routine, gegenüber u. unterscheidet sich dadurch von einem solchen, daß man sich dabei von seinen Schritten Rechenhaft gibt, ihren Grund angeben kann.

Rationelles Verfahren wird bei den angewandten Wissenschaften erstrebt. Rationeller Landbau ist ein solcher, der sich nicht begnügt, nach der Väter Sitte den Boden zu bestellen, sondern auf einer Kenntnis des Bodens, der Pflanzen der Pflege derselben und der Verarbeitung der Produkte beruht, wie sie den Naturwissenschaften, der Technologie usw. zu verdanken sind. Nicht anders beruht rationeller Handwerksbetrieb auf Sachkenntnissen, wie sie die Praxis nicht allein gewährt.

Rationeller Betrieb des Unterrichtes ist eine Aufgabe, auf welche sich der denkende Lehrer hingewiesen sieht, der von seinem Alltagstreiben sich Rechenhaft geben, die Gründe seines Tuns zu erkennen den Antrieb fühlt. Er fragt sich: Warum und mit welchem Rechte gehe ich so und nicht anders im Unterrichte vor? Und es wird eine doppelte Antwort sein, welche er sich gibt: 1. weil es die

Sache so verlangt, und 2. weil es so für die Schüler angemessen ist. Es ist also ein objektiver und ein subjektiver Grund für sein Vorgehen vorhanden, und beide geben ihm Fingerzeige. Der erstere weist ihn an, in die Sache einzudringen, sich ihrer Kenntnis zu versichern, also positives Wissen zu erwerben, und insofern wird seine Aufgabe eine mannigfaltige. Allein sie bleibt andererseits doch einheitlich, da die verschiedenen Wissensinhalte zugleich Denkinhalte sind und den Denkgesetzen unterliegen. Das leitet den Lehrer, den wir als denkenden eingeführt und damit von vornherein an die Denklehre gewiesen haben, auf die Logik. Alles Disponieren des Lehrstoffes ist logische Arbeit, ebenso alles Herausfinden innerer Zusammenhänge des Stoffes, also das Eindringen in das rationale Element desselben, das auch den empirischen Wissensgebieten nicht fehlt, da auch bei ihnen Zusammenhänge von Grund und Folge, Ursache und Wirkung in Betracht kommen. Wer rationell unterrichten will, muß sich von dem Rationalen in seinem Lehrstoffe Rechenhaft geben; wer nach den Gründen seines Vorgehens fragt, muß sich durch Nachdenken, d. i. denkendes Nachgehen, die in der Sache liegenden Reihen von Gründen und Folgen klar machen. Und dies um so mehr, als er nicht bloß selbst zu denken angewiesen ist, sondern auch denken lehren soll.

In der Aufgabe, mittels durchdachten, gedanklich bewältigten Lehrinhaltes zum Denken zu bilden, liegt aber auch das zweite subjektive Moment, von dem sich der rationelles Vorgehen suchende Lehrer Rechenhaft geben soll. Wer da denken lernen soll, sind diese bestimmten Schüler, von einer bestimmten geistigen Reife, mit diesen bestimmten Vorkenntnissen ausgestattet. Dem Blick dafür gibt nun dem Lehrer die Psychologie, der zweite Fußpunkt für den Aufstieg zum rationellen Verfahren.

Wir setzen sie mit Bedacht an zweite Stelle, während man meist geneigt ist, ihr die erste zu ge-